



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIA LUCIENE DE MOURA

NARRATIVAS MITOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2019

MARIA LUCIENE DE MOURA

NARRATIVAS MITOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Moura, Maria Luciene de

M929n Narrativas mitológicas e formação de leitores / Maria Luciene de Moura; orientador Alberto Roiphe Bruno. – São Cristóvão, SE, 2019.

189 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Leitura (Ensino Fundamental). 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Mitologia na literatura. 4. Letramento. I. Bruno, Alberto Roiphe, orient. II. Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ESTUDANTE MARIA LUCIENE DE MOURA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às oito horas e trinta minutos, na sala 10 da Didática VI da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de **Maria Luciene de Moura**, composta pelos professores doutores: **Alberto Roiphe Bruno** (Presidente da Banca), **Alexandre de Melo Andrade** (membro interno) e **Josalba Fabiana dos Santos** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **NARRATIVAS MITOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, o Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de **"Mestre Profissional em Letras"**, a mestranda foi considerada:

- (x) APROVADO
() APROVADO COM RESTRIÇÃO
() REPROVADO

Parecer:


A banca avaliou o trabalho da candidata como satisfatório, mas considerou que alguns aspectos devem ser revisados, tais como, redação e conceitos

Para constar, eu, Isabel Cristina Michelan de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 18 de fevereiro de 2019.


ALBERTO ROIPHE BRUNO
PRESIDENTE


ALEXANDRE DE MELO ANDRADE
EXAMINADOR INTERNO


JOSALBA FABIANA DOS SANTOS
EXAMINADORA EXTERNA


ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
COORDENADORA DO PROFLETRAS/SC

A LUCIMAR FÉLIX (*in memoriam*), IRMÃO, amigo, companheiro, amor incondicional. Mamá, “É tão difícil olhar o mundo e ver o que ainda existe, pois sem você meu mundo é diferente, minha alegria é triste”. Saudade eterna!

AGRADECIMENTOS

Regidos por um Deus supremo e soberano, foram muitos os deuses e deusas que lutaram em meu favor durante essa transmutação de professora especialista à professora mestre. Por isso quero agradecer...

Ao DEUS supremo da minha vida, o único em que verdadeiramente acredito, pelo sustento, pelo equilíbrio, pela força e sabedoria para superar todos os desafios impostos ao longo dessa jornada.

Aos meus deuses procriadores, minha MÃE, que mesmo não entendendo “a necessidade de eu fazer esse mestrado”, zelou e orou por mim para que eu chegasse ao final vitoriosa; e ao meu PAI que tanto deposita em mim confiança e me transmite o sentimento de esperança, apesar das dificuldades.

Aos deuses irmãos e inspiradores, LUCIVALDO e MAMÁ (in memoriam), que são minha inspiração e exemplos de garra, determinação e perseverança.

Ao “deuso” ALESSANDRO, meu namorado, pela parceria, incentivo e (im)paciência em ceder parte do seu pouco tempo disponível ao meu lado às minhas necessárias horas de estudo.

Aos deuses intelectuais com quem convivi nessa jornada, meu orientador ALBERTO ROIPHE, pela orientação e valorosa contribuição dada a este trabalho; aos PROFESSORES do curso PROFLETRAS e aos COLEGAS MESTRANDOS da turma 4, da UFS, os quais contribuíram com meu enriquecimento humano e intelectual, ao compartilharem comigo o saber teórico e suas experiências profissionais.

À deusa conselheira e motivacional, NETE, minha amiga de todas as horas, por me ouvir, me incentivar e não permitir que eu desistisse dessa sofrida conquista, no auge das minhas fraquezas intelectuais, físicas e emocionais.

Aos deuses guerreiros e profissionais de luta diária do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas e da Escola Municipal do Ensino Fundamental Oviêdo Teixeira, assim como às equipes diretivas destas escolas e, em especial à Sandra, minha admirada coordenadora do Oviêdo, pelo apoio e incentivo a mim concedidos sempre.

A todos, MUITO OBRIGADA!!

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!

Mario Quintana

MOURA, Maria Luciene de. **Narrativas mitológicas e formação de leitores**. 2019. 189 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de Concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, 2019.

RESUMO

Diante do desafio proposto à escola e aos professores de língua portuguesa de formar leitores proficientes nas leituras escolares e de mundo é que o presente trabalho, ancorado na literatura e na concepção de letramento literário (Cosson, 2016), propõe uma pesquisa de caráter intervencionista aplicada em uma turma de 7º ano do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, localizado na cidade de Nossa Senhora do Socorro (SE). A intervenção pedagógica teve por objetivo central promover a ampliação da competência leitora dos alunos, ao desenvolver a habilidade interpretativa, por meio da análise da linguagem literária das narrativas míticas, com foco na figurativização (FIORIN, 1998). Além disso, objetivou-se também contribuir para a promoção do letramento literário dos estudantes, despertando o gosto pela leitura, para além da decodificação dos textos, a fim de apreender e refletir sobre as temáticas e as características subjacentes às narrativas mitológicas. Para a execução de tal proposta, lançamos mão da leitura literária e organizamos uma sequência didática em que se privilegiou o ensino e desenvolvimento de estratégias de leitura, atrelando conhecimento composicional, linguístico, literário e mítico ao lúdico, na medida em que se atribuíam os sentidos aos textos. Todas as atividades propostas se desenvolveram, tendo o texto mítico como unidade básica do ensino, por isso foram selecionadas e exploradas, em diferentes etapas, as narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiqué”, da obra *Histórias Greco-Romanas* (2013), de Ana Maria Machado e “Teseu, o Atenienense”, do livro *Contos e Lendas da Mitologia Grega*, de Claude Pouzadoux (2001), por acreditarmos que a leitura de textos literários, por meio do gênero mito, e em conformidade com a concepção do letramento literário, pode contribuir para a aquisição e consolidação de saberes essenciais à formação plena do sujeito leitor. Em razão disso, nossa proposta de trabalho está fundamentada essencialmente nas teorias de Solé (1998), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Geraldi (2012), Cosson (2016), Candido (1998) e Terra (2014), entre outros, no que se refere à leitura, literatura e letramento literário; e nas teorias de Campbell (2016), Eliade (1973), Lewis (2009), Rocha (2012), Ruthven (2010), Fiorin (1998), Proença Filho (2007) etc., no que diz respeito ao mito e à linguagem literária. Com a execução da proposta pedagógica, obtivemos como resultados o aprofundamento de conhecimentos mítico-literários e a ampliação da competência leitora e discursiva dos alunos, na medida em que liam, construíam e compartilhavam os sentidos das narrativas exploradas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Narrativas Míticas; Leitura; Letramento Literário; Figurativização.

MOURA, Maria Luciene de. **Mythological narratives and reader training**. 2019. 189 f. Research report (Professional Master's in Literature - Area of Concentration: Languages and Literature) - Federal University of Sergipe. Postgraduate Program in Letters, São Cristóvão, 2019.

ABSTRACT

The challenge posed to the school and Portuguese language teacher to train proficient readers in school and world readings is that the present work, anchored in the literature and in the conception of literary literacy (Cosson, 2016), proposes an interventionist research applied in the 7th grade class at the school Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, located in Nossa Senhora do Socorro city (SE). The main objective of the pedagogical intervention was to promote the students' reading competence by developing their interpretive ability through the analysis of literary language focusing on the figuration (FIORIN, 1998) of mythical narratives. In addition, it was also intended to contribute to the promotion for literary literacy students, awakening to get to like reading, reaching beyond decoding the texts, in order to learn and reflect on the themes and characteristics underlying mythological narratives. In order to implement such a proposal, we used literary reading and organized a didactic sequence in which the teaching and development of reading strategies were favored, linking compositional, linguistic, literary and mythical knowledge to ludic way, insofar as the senses were attributed to the texts. All of the proposed developed activities, got the mythical text as the basic unit of teaching, that is why it was selected and explored in different stages the narratives "Eco e Narciso" and "Cupido e Psiquê" from the book *Histórias Greco-Romanas* (2013), by Ana Maria Machado and "Teseu, O Ateniense", from the book *Contos e Lendas da Mitologia Grega*, by Claude Pouzadoux (2001), because we believe that the reading of literary texts, through the genre myth, and in accordance with conception of literary literacy, may contribute to the acquisition and consolidation of essential knowledge to the full formation of the reader. For this reason, our work proposal is based mainly on the theories by Solé (1998), Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017), Geraldi (2012), Cosson (2016), Candido (1998) and Terra (2014) among others, in relation to reading, literature and literary literacy; and in the theories by Campbell (2016), Eliade (1973), Lewis (2009), Rocha (2012), Ruthven (2010), Fiorin (1998), Proença Filho (2007) etc., in regard to myth and literary language. In the execution of the pedagogical proposal, we obtained as results the deepening of mythical-literary knowledge and the expansion of the students' reading and discursive competence, insofar as they read, constructed and shared the senses of the explored narratives.

KEYWORDS: Literature; Mythical Narratives; Reading; Literary literacy; Figuration.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Elaboração dos cartazes pelos alunos	73
Figura 2- Cartazes produzidos.....	73
Figura 3- Imagem da flor de narciso	75
Figura 4- Imagem da caverna	76
Figura 5- Imagem de lago.....	76
Figura 6- Imagem do espelho	77
Figura 7- Execução do jogo "figura tema"	93
Figura 8- Execução do jogo "figura-tema".....	93
Figura 9- Peças jogo "labirinto mítico-literário"	108
Figura 10- Conjunto de peças do jogo "labirinto mítico-literário"	108
Figura 11-Execução do jogo "labirinto mítico-literário"	110
Figura 12- Execução do jogo "labirinto mítico-literário"	110
Figura 13- Mesa de comidas do encerramento.....	122
Figura 14- Compartilhamento das narrativas	122

QUADROS

Quadro 1- Demonstrativo dos resultados da atividade de sondagem.....	61
Quadro 2- Demonstrativo dos resultados da atividade final de interpretação.....	104
Quadro 3- Critérios para a avaliação de um jogo	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TRAÇANDO CAMINHOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER.....	18
1.1 Reflexões sobre o ensino da leitura e a formação do leitor	18
1.2 Leitura literária, literatura e sua função humanizadora	23
1.3 A proposta de letramento literário	26
1.4 A função dos mitos e da mitologia grega na formação do leitor	30
1.5 A linguagem literária	35
1.6 A estreita relação entre mito e literatura	39
1.7 Uma leitura dos mitos explorados em sala de aula	43
1.7.1 “Eco e Narciso”	45
1.7.2 “Teseu, O Ateniense”	46
1.7.3 “Cupido e Psiquê”	50
2. DO PERCURSO METODOLÓGICO ÀS VIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	53
2.1 Procedimentos de pesquisa	53
2.2 As razões da proposta interventiva	54
2.3 Perfil da escola e da turma investigada.....	57
2.4 Resultados da aplicação do teste de sondagem.....	59
3. LEITURA MÍTICO-LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR	64
3.1 Aplicação da sequência didática	64
3.1.1 Sequência didática.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	130
APÊNDICE	164
Caderno Pedagógico	164

INTRODUÇÃO

Pensar a educação, refletir sobre a educação, reinventar as próprias práticas pedagógicas por meio da leitura literária é o cerne de todo este trabalho que se apresenta adiante. Essa ação reflexiva nos foi proposta pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que tem como meta promover uma formação continuada aos professores atuantes de Língua Portuguesa, da rede pública, transformando-os “em excelência”, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino básico brasileiro. Posto que, fornecer uma educação integral que visa à formação e desenvolvimento de um ser social, profissional, ético e humanamente competente é a função e o grande desafio das escolas nacionais.

Em se tratando particularmente do ensino de língua portuguesa, compete à escola e ao profissional da área a formação de um aluno proficiente nas várias linguagens e apto à comunicação social, tanto no âmbito da leitura, quanto da escrita e da oralidade, com o objetivo de desenvolver, sobretudo, os letramentos múltiplos. Segundo Soares (2003), entende-se por letramento o conjunto de competências e habilidades para usar efetivamente os recursos linguísticos em diferentes contextos sociais de comunicação, ora diferenciando-se, ora aproximando-se da alfabetização.

Conforme as propostas de trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, sugeridas tanto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), pela *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), quanto por teóricos como Soares (2003), a discussão sobre o letramento tem sido colocada em evidência, porque as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente e o que se observa é que cada dia ampliam-se essas exigências com relação ao nível de aprendizagem e de elaboração do conhecimento linguístico nas atividades diárias que envolvem a comunicação, dentro e fora da escola, nas relações sociais e interpessoais, no mercado de trabalho, nas avaliações do ENEM e vestibulares. Como exigência da sociedade contemporânea, a escola deve se preocupar em letrar os alunos e não somente alfabetizá-los, para assim inseri-los efetivamente no mundo da escrita, conforme sintetiza Soares (2003, p. 90):

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa

tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – a isso se chama *letramento*. (SOARES, 2003, p. 90, grifos da autora)

Sendo assim, à escola não basta somente se preocupar com a alfabetização, aprendizagem básica das técnicas e habilidades de leitura e escrita, cabe a ela também promover a ampliação e progressão das competências e habilidades de usar efetivamente essa aprendizagem em diferentes contextos sociais que envolvem a linguagem, isto é, em atividades cotidianas diversas de leitura, escuta e escrita, como prescreve a BNCC (BRASIL, 2017, p. 63-64), ao tratar da incumbência do ensino da língua materna:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

E a capacidade de ler é uma das habilidades essenciais desse processo de letramento, mas ler para informar-se, para interagir com o outro, para imergir no aspecto imaginário e no estético, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para, enfim, interpretar e construir variados sentidos nesses diversos contextos sociais.

Diante dessa necessidade de se promover a progressão dos letramentos dentro do ambiente escolar e de se contribuir na ampliação da competência leitora do aluno, gerando, com isso, inclusive, a melhora do seu rendimento escolar, é que se decidiu, nesta proposta, pelo trabalho com a literatura e a leitura literária, privilegiando o letramento literário, porque essas áreas, de forma mais abrangente do que quaisquer outros estudos:

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do mundo real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição para a plena realidade do ser. (COELHO apud SOUZA; FEBA, 2011, p. 76)

Assim, motivada por inquietações pedagógicas e pelo desejo de contribuir efetivamente na formação leitora dos alunos é que se propõe o desenvolvimento deste trabalho, ancorado na literatura, na concepção de letramento literário (COSSON, 2016) e no estudo e exploração das narrativas míticas, por se acreditar que a literatura, com sua função humanizadora, pode ampliar o repertório cultural dos alunos e despertá-los para uma leitura proficiente, não somente das palavras e sentidos do texto como também da vida e do mundo.

Visto que, “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”, pois a leitura literária fornece “como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2016, p. 30).

Desse modo, no desejo de promover uma leitura significativa dos textos literários para além da decodificação, desenvolvemos e aplicamos com os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, da cidade de Nossa Senhora do Socorro, estado de Sergipe, uma proposta de leitura mítico-literária que contempla simultaneamente o prazer e a aprendizagem pela leitura, atrelando conhecimentos linguísticos, míticos e literários ao aspecto lúdico. Tivemos como objetivo principal promover a ampliação da competência leitora dos alunos, desenvolvendo a habilidade interpretativa, com foco na figurativização (FIORIN, 1998) e nos aspectos míticos, literários e temáticos predominantes nas narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, de Ana Maria Machado (2013), e “Teseu, o ateniense”, de Claude Pouzadoux (2001).

Além disso, preocupamo-nos em promover o letramento literário a partir do estudo do gênero mito, na medida em que buscamos contribuir com a formação plena do aluno-leitor, despertando-o para o gosto e hábito pela leitura literária. Como uma das estratégias de leitura, proporcionamos também o conhecimento prévio da função dos mitos na Antiguidade e do seu aspecto literário, a fim de instigar o aluno a refletir profundamente sobre os temas e as características desses textos mítico-literários, durante a leitura posterior das narrativas, para facilitar sua interpretação.

A escolha das narrativas míticas deu-se porque, dentre outras coisas, o mito é representação simbólica, é ciência primitiva, é a materialização do desconhecido, é fantasia inebriante, é a busca da verdade, de sentidos e de significação para a nossa existência ao longo dos tempos. É, enfim, a expressão extraliterária de pensamentos, culturas e visões de mundo de um determinado povo, configurada numa história simples, porém alegórica e fascinante que, ao abarcar conhecimentos de diversas áreas do saber, pode agradar e atrair o jovem leitor. Devido a essa potencialidade figurativa e discursiva do mito, é que acreditamos que o estudo de sua estrutura composicional, de sua função primitiva e atual, de seu aspecto literário e dos temas e conteúdos por eles abordados poderia contribuir de forma efetiva na formação do leitor crítico, autônomo e consciente do mundo e de si mesmo.

Optamos por explorar adaptações de mitos, especificamente da cultura grega clássica, porque, em primeiro lugar, são obras altamente literárias, de difusão universal, portadoras de

conhecimentos diversos e carregadas de simbolismo. Em segundo, porque os conhecimentos por elas disseminados ao longo dos tempos serviram e servem de base, de estudo para elaboração de muitos outros textos no campo, por exemplo, da filosofia, da história, da psicanálise etc., além da literatura, nosso ponto central, fazendo-se, por isso, presentes na cultura e artes contemporâneas. E em terceiro, porque as narrativas gregas de deuses, monstros e heróis extrapolaram fronteiras, povoam o imaginário popular de jovens e adultos e continuam a fascinar o público-leitor/telespectador de um modo geral. Sendo assim, além da linguagem alegórica, isto é, metafórica, hipotética, representativa e cheia de subentendidos, e estrutura propícias para o desenvolvimento dos objetivos traçados para a turma em pesquisa, é também devido ao poder encantador e à presença constante em nossa literatura e em outras formas de arte, que consideramos o mito grego um importante instrumento na formação do sujeito leitor.

Como os mitos podem ser interpretados por diferentes vertentes do saber, aqui tomamos o mito numa visão literária, alegórica, representativa de uma realidade de um tempo distante, o tempo primordial, mas que trata de temas atuais e de questões humanas de interesse universal. Assim, por meio de atividades diversas e leituras compartilhadas, alcançamos a interpretação das narrativas ao atrelar o conhecimento estilístico, composicional e temático do gênero mito aos da linguagem literária típica dessas narrativas.

A leitura dos textos mítico-literários em sala de aula deu-se com o objetivo maior de que, além de sentirem o deleite e prazer da fantasia e do imaginário que permeiam toda a história narrada, os alunos conseguissem compreender mais que o aparente enredo, que fossem além das linhas, percebendo que por trás daquela trama há um fazer literário, uma figurativização significativa. Tendo esta, por vezes, propósitos diversos como, por exemplo, discutir um assunto, trazer à tona um tema, levar o leitor a uma reflexão, à tomada de consciência/conhecimento de determinada situação, a perceber que há ideias, sentimentos, pontos de vista e inquietações, provavelmente, de um povo, uma nação ou apenas do próprio(a) autor(a) subentendidas.

Como se trata de um tipo de texto de leitura prazerosa, que geralmente cativa os alunos, e que apresenta temas atuais e propícios para gerar discussões acerca de questões literárias e sociais ao mesmo tempo, o mito grego – representado aqui pelas adaptações escolhidas dos textos clássicos – nos atendeu em todos os aspectos previamente traçados e nos permitiu tratar de particularidades do texto literário, a partir de sua própria formação/composição: surgido de fato ou fenômeno real (verossimilhança), situado em

determinado tempo (cronológico e/ou primordial), em um determinado espaço (geográfico ou imaginário/fictício), personagens representativas (figurativas/alegóricas) e um enredo que possibilita leituras múltiplas (plurissignificação), assim como a maioria dos textos literários. Podemos afirmar, sem dúvida, que abordar tais narrativas mais profundamente, por meio da leitura interpretativa, promoveu como resultado a ampliação da competência discursiva do aluno-leitor.

Explorar a mitologia grega por meio das narrativas mais famosas é promover o prazer pela leitura, na medida em que se constrói significação textual e se elabora um raciocínio crítico-literário, porque essa mitologia “é preservada numa forma literária altamente sofisticada” (RUTHVEN, 2010, p. 72), permite-nos, inclusive, ir além do aspecto literário, pois, como diz Lewis (2007), os mitos são textos extraliterários, sendo seu valor e apreciação uma experiência para além da literatura.

Para facilitar o entendimento de nossa proposta de leitura mítico-literária, ou seja, de leitura de narrativas míticas, considerando-as, sobretudo, pelo viés literário, dividimos este trabalho em três capítulos. O primeiro, “TRAÇANDO CAMINHOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER”, fundamenta a nossa proposta pedagógica, subdividindo-se em tópicos que tratam, respectivamente, dos aspectos gerais do ensino da leitura e da formação do leitor com base nas orientações dos PCNs (BRASIL, 1998), da BNCC (BRASIL, 2017), Solé (1998), Koch e Elias (2015), Marcuschi (2002), Azeredo (2007); da literatura e do letramento literário, fundamentando-se em estudos de Cosson (2016), Terra (2014) e Candido (1998); dos mitos e da mitologia grega, a partir das teorias de Campbell (2016), Rocha (1996), Eliade (1972) e Bulfinch (2006); da linguagem literária, com base nos estudos de Fiorin (1998), Proença Filho (2007), entre outros; e da relação entre o mito e a literatura, conforme apontamentos feitos principalmente por Lewis (2009) e Ruthven (2010). Ainda no mesmo capítulo, é apresentada uma descrição das narrativas míticas, evidenciando os elementos que exploramos durante a aplicação da proposta pedagógica.

O segundo, que tem como título “DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ÀS VIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA”, destina-se à exposição da metodologia e da proposta interventiva aplicada, apresentando os procedimentos de pesquisa e fazendo um percurso sobre as motivações para o desenvolvimento deste texto, na medida em que apresenta outros trabalhos desenvolvidos anteriormente e o perfil da turma e escola investigadas.

Por fim, temos o capítulo “LEITURA MÍTICO-LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR”, no qual há o relato das etapas de execução da proposta pedagógica desenvolvida em sala de aula e a análise dos dados resultantes do processo de intervenção.

1. TRAÇANDO CAMINHOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER

1.1 Reflexões sobre o ensino da leitura e a formação do leitor

Quando se pensa em atenuar o pouco rendimento escolar dos alunos por meio de práticas pedagógicas pontuais e eficientes logo surge uma questão: que área/aspecto do ensino se deve privilegiar? Segundo as propostas mais modernas de ensino, sejam na área linguística ou literária, que orientam as práticas pedagógicas atuais como, por exemplo, a linguística textual ou o letramento literário, o foco deve ser o texto, ou seja, o ensino/aprendizagem da língua deve partir do texto e buscar a análise, privilegiando a leitura, a compreensão e interpretação para se alcançarem os objetivos.

A perspectiva mais crítica de ensino de língua, defendida nos PCNs, segundo Santos (2007, p. 174)

[...] apresenta a leitura e a escrita de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

Assim como os PCNs (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e toma o texto como unidade básica de trabalho, centralizando-o. Também considera o uso significativo da linguagem e sua contextualização para melhor compreensão, atrelando as atividades de leitura, escuta e produção de texto:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p.63)

A orientação é que o trabalho com o texto em sala de aula favoreça a ampliação da competência discursiva do aluno, para que ele desenvolva habilidades linguísticas suficientes para o exercício pleno da cidadania, por meio do domínio dos usos da linguagem. Neste caso, o texto deve ser a base do ensino/aprendizagem, porque é por meio dele que materializamos o discurso, conforme defende Marcuschi (2002).

Nessa perspectiva, observa-se também uma crítica ao ensino tradicional centrado no estudo da metalinguagem, de elementos gramaticais e de frases descontextualizadas que nada significam para o aluno. O que se propõe é que haja o desenvolvimento de atividades significativas em sala de aula com o texto, em diferentes situações de uso, para que de fato se apreenda a língua e/ou se compreenda o mundo e a si mesmo quando se trata de literatura, pois é por meio do texto que nos comunicamos, fazemo-nos entender e entendemos o que os outros nos comunicam.

Mas afinal o que é um texto? De acordo com a teoria aqui adotada, texto é o “lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 12). Esse conceito fundamenta-se nos estudos da linguística textual, numa concepção sociocognitivo-interacional da língua e vem ao encontro da perspectiva de ensino/aprendizagem que se defende neste trabalho.

Como atores sociais, entenda-se o autor e o leitor que dialogam por meio do texto numa interação para construção dos sentidos. O leitor, dotado de conhecimento prévio, explora a linguagem do texto e os significados possíveis, dados pelos arranjos das palavras usadas pelo autor para extrair e/ou atribuir sentidos ao texto num constante diálogo leitor-texto-autor. Nesse caso, a leitura não se limita apenas à decodificação, vai além, na busca de informações, sentidos, respostas, significados para o que está escrito e subentendido. E mais do que isso, vai em busca de prazer estético, de encantamento, de distração, de aventura, de fantasia, do belo, enfim, de desvendar o mundo por meio das palavras ditas e não ditas, conforme os limites e possibilidades de cada texto.

Sendo assim, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa, o processo de ensino aprendizagem de leitura a ser desenvolvido nas escolas deve considerar a leitura como um:

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Por isso, faz-se primeiro necessário rever o conceito de leitura adotado em sala de aula para que se comece a sanar aquilo que Solé (1998, p. 33) apresenta como o problema no ensino de leitura na escola:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível de método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado.

O conceito de leitura defendido logo adiante por Solé (1998) como o adequado a ser adotado nas escolas corrobora com o proposto pelos PCNs, uma vez que segue a perspectiva interacionista em que se afirma que:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Reiterando o que foi exposto em um momento anterior, o texto da BNCC dialoga com os preceitos de leitura defendidos pelos PCNs ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ao tomar o texto também como unidade básica do ensino-aprendizagem, além de considerar o uso significativo e contextualizado do texto para uma adequada compreensão. Porém, ela amplia o seu conceito uma vez que trata não somente da leitura do texto escrito, mas também da leitura das imagens estáticas ou em movimento presentes predominantemente nos gêneros digitais como, por exemplo, fotos, pinturas, filmes, vídeos, entre outros. Sendo assim, “o eixo de leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2017, p. 67).

Se o primeiro e mais urgente objetivo da escola é preparar o aluno para a comunicação oral e escrita nos mais diversos contextos sociais, para que assim possa participar ativamente da construção e transformação da sociedade em que vive, é de fundamental importância que o ensino-aprendizagem “envolva saberes e/ou habilidades relativos aos conteúdos de nossos textos e as formas que lhe damos” (AZEREDO, 2007, p. 38) para melhor compreendê-los e

construí-los. Por isso, faz-se necessário também o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula.

O estudo do gênero textual é outro aliado importante nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura, porque, segundo Marcuschi, motivado pelas ideias de Bakhtin e Bronckart, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*” (MARCUSCHI, 2002, p.22, grifos do autor). Isso significa que a concretização de nossas falas, pensamentos e discursos se dá na materialização de textos com funções e características específicas, os quais são chamados gêneros textuais, ou, gêneros do discurso. Com isso, devido às suas particularidades, precisam também ser entendidos em sua forma e usos para melhor serem empregados e interpretados.

Ainda segundo Marcuschi (2002, p. 22):

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propriamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Por meio dos gêneros, a linguagem ganha forma e conteúdo pré-definidos a depender da intenção comunicativa do locutor. Para informar ou informar-nos podemos utilizar a notícia, a reportagem, o bilhete, o artigo, o recado, o e-mail etc.; para orientar-nos podemos usar o manual, a bula, a receita etc.; para a fruição, o prazer estético, o conhecimento do mundo, a reflexão, podemos fazer uso da literatura e seus inúmeros gêneros: o romance, a crônica, o conto, o mito, o poema, a novela etc.; entre tantos outros gêneros da tradição oral e escrita.

Porém, conforme acrescenta Azeredo (2007, p. 40):

Os gêneros textuais [...] não são apenas os meios apropriados às nossas intenções e finalidades comunicativas segundo as diversas práticas sociais; do ponto de vista de quem fala ou escreve, eles são expressões de papéis sociais aos quais dão legitimidade; do ponto de vista do ouvinte ou leitor, eles fornecem uma primeira pista para uma adequada atribuição de sentido.

Por isso, é fundamental que tanto o trabalho de leitura quanto de escrita parta do estudo prévio de um gênero pré-selecionado pelo professor e de acordo com o que se pretende ensinar, elencando essas pistas que os gêneros fornecem, para melhor traçar e, conseqüentemente, alcançar seus objetivos de ensino-aprendizagem da língua.

Quanto à seleção dos gêneros a se trabalhar em sala de aula, os PCNs orientam que se selecionem textos que, por suas características e usos, possam “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24). E, baseando-se também no que orientam os PCNs, a BNCC complementa que os conhecimentos sobre os gêneros sejam:

[...] mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 63)

É em função do que tanto os PCNs quanto a BNCC postulam que lançamos mão da literatura e da leitura literária, por meio do gênero mito, por acreditarmos que são instrumentos favoráveis ao desenvolvimento do prazer estético, mas também propícios ao desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e criativo do sujeito leitor. Uma vez que os mitos são textos figurativos que retratam a visão de mundo de um povo de maneira singular e numa linguagem alegórica, ao mesmo tempo em que abordam temas atuais e de interesse do jovem leitor.

Conforme veremos adiante, são muitas as vertentes de estudo do mito, assim como são muitos os conceitos de mito que vão, desde o mito como “materialidade do desconhecido” (VASCONCELOS DA SILVA; RAMALHO, 2007, p. 241), “metáfora da potencialidade espiritual do ser humano” (CAMPBELL, 2016, 24), “linguagem não-discursiva, densamente povoada de imagens” (CASSIRER apud Ruthven, 2007, p. 93), até o mito como “literatura que cobre o natural com o sobrenatural” (CHASE apud Ruthven, 2009, p. 73) ou como simples “fábula”, “história fictícia”, na visão popular. Sendo que cada conceito nasce de acordo com a abordagem feita do mito.

Então, mesmo que o mito e/ou o mítico figure muitas vezes como um discurso, uma potencialidade, uma expressão verbal do rito/ritual apenas, podendo aparecer em diferentes tipos e gêneros textuais, as narrativas míticas, ou seja, as adaptações dos mitos clássicos, assim como temos acesso contemporaneamente nos livros, são tratadas aqui como um gênero discursivo ou textual (literário) por serem uma variante do mito original e sagrado, configurando-se numa obra de arte de conteúdo predominantemente mitológico com características linguísticas, composicionais, temáticas e literárias específicas, as quais foram

ressaltadas durante as leituras em sala de aula e o desenvolvimento de nossa proposta pedagógica. Assim, ainda que seja evidenciado o conceito de gênero, o teórico escolhido para tal foi Bakhtin e seu Círculo justamente pelo fato de ampliarem essa definição, considerando o tema, a forma composicional e o estilo de texto em diferentes esferas de circulação, dentre as quais se encontra o campo artístico literário. Também é assim que muitos teóricos didaticamente referenciam essas narrativas míticas em seus livros, como pode ser verificado mais adiante numa citação de Terra (2014), por exemplo.

Souza e Feba (2011, p. 183-184) reforçam esse caráter de gênero dos mitos ao afirmarem que:

[...] os mitos, como narrativas do discurso oral se aproximam dos gêneros a que Bakhtin (1988 apud Dolz e Schneuwly 2004) chama de primários, todavia como as narrativas escritas da literatura incorporam as primeiras e transformam-se em gêneros secundários, sendo mais complexificados; instrumentos de enunciação, dialogia, de formação e de pensamento, as narrativas míticas tornam-se, também, fundamentais ao processo de apropriação da língua, vista em seu uso e valor social e não como sistema.

Essa visão permeia todo o capítulo “Narrativas Míticas e a Apropriação da Leitura/Escrita Literária: Uma proposição Prática”, da obra *Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*, que é organizada pelas autoras citadas, visto que as narrativas míticas, isto é, os mitos continuam sendo tratados como um gênero discursivo, ao longo de todo o texto. Então, por serem tratados aqui como um gênero discursivo literário, sobretudo, os mitos requereram uma abordagem diferente de leitura.

A seguir, tratamos especificamente da leitura literária, esclarecendo a função humanizadora da literatura e a proposta de letramento literário adotada neste trabalho.

1.2 Leitura literária, literatura e sua função humanizadora

Os textos literários não se limitam à expressão escrita, mas foi nesta modalidade que ganharam respaldo e historicamente se determinou o termo literatura para a arte com a palavra (escrita), pois de acordo com Terra (2014, p.17, grifos do autor):

A palavra *literatura* provem de *littera*, que significa letra, o que revela que historicamente sempre se associou a literatura à representação por escrito do signo verbal, como se a literatura fosse uma manifestação artística que se dá exclusivamente na forma escrita.

Para o autor, é em razão desse fato que há uma tendência em não se atribuir valor às produções orais. Entretanto, como se sabe, muitos textos hoje considerados literários circularam de forma oral antes de serem compilados por escrito. Foi o caso, por exemplo, dos poemas homéricos a *Ilíada* e a *Odisseia*, dos contos recolhidos dos irmãos Grimm, das fábulas de Esopo, da peça *Fausto* de Goethe, dos mitos, entre outros. Porém, com o advento da escrita e o registro das obras, esta modalidade ganhou primazia na sociedade.

E, de acordo com Cosson (2016, p.16), “essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço”. Desse modo, é sobre essa modalidade escrita do texto que debruçamos nosso estudo em busca de meios que facilitem seu domínio e compreensão, por meio da linguagem literária, visto que esta é uma forma especial de linguagem e sobre a qual os alunos têm pouco domínio, o que dificulta, com isso, a atribuição e apreensão dos sentidos dos textos literários.

A leitura desses textos requer, portanto, atitudes diferenciadas, uma vez que falam sobre o mundo e nós mesmos de maneira singular, abrindo-nos ora para reflexões profundas sobre a vida, ora para a fruição estética, graças ao rearranjo de palavras, na medida em que nos humaniza. Esse caráter humanizador da literatura, segundo Candido (1995, p. 176), decorre da complexidade de sua natureza linguística e social, que se distingue em três faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visões do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimentos, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

O efeito (de repulsa, de catarse, ou de descoberta do mundo) das obras literárias em nós deve-se à atuação simultânea desses três aspectos, embora costumemos pensar que é mais em função deste último, já que a difusão de conhecimento gera aprendizagem, e menos em função do primeiro, que é a forma, a *maneira* pela qual a mensagem é construída. Entretanto, Candido (1995, p. 177, grifos do autor) acrescenta que:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] Quer

percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Em outras palavras, o literato ressalta a importância da forma e organização da mensagem para provocar as emoções e reflexões no leitor e se transmitir o conteúdo e conhecimentos abordados no texto. Desse modo, é a maneira de dizer do autor e a sua organização coerente das palavras que possibilitam suscitar os vários sentidos do texto literário a serem desvendados, apreendidos pelo leitor. Na medida em que se busca extrair e atribuir esses sentidos ao texto, a leitura também humaniza o leitor, isto é, promove uma organização interior e sobre o mundo, tornando-o um ser crítico, reflexivo, sábio, sensível aos problemas dos outros e do mundo.

Tomando as palavras do próprio Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

De acordo com Cosson (2016), é por possuir essa função humanizadora que a literatura deve manter seu espaço na escola, porém, precisa mudar o rumo de sua escolarização, promovendo o letramento literário, isto é, o trabalho em sala de aula com a leitura efetiva dos textos, prezando pela fruição estética, mas também pelo compromisso com o saber literário:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino.[...]

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. (COSSON, 2016, p.23)

Partindo desse pressuposto, acreditamos que o estudo da literatura, desde o Ensino Fundamental, seja importante para formar paulatinamente o aluno-leitor perspicaz não só para a leitura das palavras, como também para a leitura do mundo e de si mesmo. Para isso, em consonância com o que os teóricos anteriormente pontuam, há a necessidade também de que o ensino da língua seja atrelado ao ensino da literatura, não ao ensino dos estilos ou épocas literárias, como ocorre a partir do primeiro ano do Ensino Médio, mas da literatura “como trabalho com a linguagem” (GERALDI et al, 2012, p.22), com a exploração da forma, estrutura, dos sentidos, da fantasia e da imaginação, criada pelos usos estilísticos e subjetivos da linguagem literária.

Como, segundo Terra (2014, p.09), “ler é uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance”, faz-se necessário estabelecer estratégias específicas para a leitura dos textos literários. Sendo fundamental ao leitor, neste caso, conhecer também a linguagem e estrutura composicional desse tipo de texto para a construção dos seus sentidos.

Diante disso, explicitamos, em sequência, a proposta de letramento literário adotada como estratégia de leitura para o trabalho com os textos em sala de aula, durante nossa intervenção pedagógica.

1.3 A proposta de letramento literário

Tomando a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, Cosson (1996), em *Letramento Literário: teoria e prática*, reúne as diferentes teorias sobre a leitura em três grupos, baseando-se na síntese feita por Vilson J. Leffa em seu livro *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social* (1999), a fim de explicar o desenvolvimento de sua proposta.

O primeiro grupo centra-se no texto e toma a leitura como um processo de decodificação, isto é, ler é extrair os sentidos do texto, a partir da decifração do código escrito num movimento ascendente, do texto para o leitor. Para efetuar a extração dos sentidos o leitor precisa dominar o código passando do nível da decodificação das letras e palavras para a apreensão do conteúdo do texto, ou seja, do seu significado.

O segundo grupo põe o leitor como o centro da leitura e num processo descendente, do leitor para o texto, ele vai atribuindo sentido ao texto. Este fica em segundo plano enquanto o leitor elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto, sendo o ato de ler mais dependente do leitor do que do próprio texto, visto que “é o leitor que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso a realização da leitura depende mais do que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas” (COSSON, 2016, p. 39). Desse modo, além de dominar o código, o leitor precisa dominar as convenções da escrita, porque são estas que permitem a manipulação do texto e a construção do seu sentido.

Já o terceiro grupo, formado das teorias definidas como conciliatórias, considera o leitor tão importante quanto o texto, sendo a leitura resultado de uma interação entre autor e leitor mediada pelo texto que é construído por ambos nesse processo de interação. Neste grupo o ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social porque a construção do significado do texto não se limita apenas ao leitor ou ao texto, mas ao controle da sociedade, ou melhor, de uma série de convenções sociais que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros.

Dentro do que é definido por estas teorias conciliatórias, “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”, conforme Cosson (2016, p. 40).

De acordo com esse autor, todas essas teorias apresentam falhas e sofrem críticas quando pensadas isoladamente, porém, esses três modos de compreender a leitura são importantes e devem ser pensados como um processo linear e não isolados para que de fato se efetue a leitura. Partindo desse pensamento, o teórico formula e apresenta as três etapas que guiam sua proposta de letramento literário:

a) a antecipação: que é anterior à leitura e, portanto, consiste em várias operações de previsões sobre o texto, levando em conta tanto os objetivos de leitura quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.

b) a decifração: que é a leitura entendida como a decodificação das letras, palavras e sentidos. Entra-se no texto e quanto maior o domínio do código, maior é o poder e agilidade de decifração.

c) e a interpretação: esta tem seu sentido restrito às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, através das inferências e do conhecimento do mundo.

Por meio da interpretação o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (COSSON, 2016, p. 40-41)

Para o autor, com o cumprimento dessas três etapas é realizado o primeiro estágio do processo de leitura. E foi esse primeiro estágio que pretendíamos que os alunos da turma selecionada realizassem de forma completa, com a execução do nosso projeto de intervenção. Pois, no geral, os estudantes estagnam na etapa da decifração, isto é, limitam-se ao campo da decodificação, sem ao menos fazer a antecipação ou chegar à interpretação.

Tendo como guia essas três etapas, Cosson (2016) estabelece estratégias para o letramento literário por acreditar que há necessidade de sistematizar as atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola e tornar a leitura literária significativa para o professor e a comunidade de leitores, tendo como sustentação a própria força da literatura e sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós mesmos. “Nesse sentido, a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário” (COSSON, 2016, p. 47).

Em razão disso, e valendo da distinção feita por M. A. K. Halliday, Cosson (2016) afirma, em outras palavras, que a literatura é uma linguagem que possibilita três tipos de aprendizagem: 1) a aprendizagem da literatura, que é experienciar o mundo por meio da palavra; 2) a aprendizagem sobre a literatura, que corresponde a conhecimentos da história, teoria e crítica; 3) a aprendizagem por meio da literatura, os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona.

O ensino tradicional da literatura tem privilegiado as duas últimas aprendizagens e ignorado a primeira que, segundo o autor, deveria ser o foco principal das atividades literárias na escola. É em função disso, que vê necessidade de redimensionar essas aprendizagens e para isso sugere a realização do letramento literário como caminho para que o ensino da literatura tenha como centro a experiência do literário, a partir do texto e com o texto para que o aluno compreenda criticamente o funcionamento da literatura:

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2016, p. 47-48)

Com o novo caminho apontado, o autor busca contribuir na formação plena do aluno-leitor explorando adequadamente os textos literários. Para isso, sistematiza duas sequências exemplares, uma básica e outra expandida, nas quais apresenta formas de se trabalhar com os textos literários em sala de aula. A “sequência básica” é mais direcionada ao Ensino Fundamental, e a “sequência expandida”, ao Ensino Médio. Ambas, de acordo com Cosson (2016), sistematizam a abordagem do material literário em sala de aula integrando três perspectivas metodológicas:

- a) a técnica da oficina, aprender a fazer fazendo;
- b) a técnica do andaime, reconstrução do saber literário a partir de pesquisa e projetos realizados pelos alunos;
- c) a técnica do portfólio, registro das diversas atividades realizadas em um curso para acompanhar a evolução e crescimento do aluno ou da turma.

A proposta de letramento literário postula que o ensino da literatura seja centrado no texto para que o aluno possa experienciar o mundo por meio da palavra, ampliando seu repertório cultural, refletindo sobre si mesmo e os seres/povos que o cercam, encontrando com isso o prazer estético do dizer literário, na medida em que lê o texto. Com isso, privilegia-se a fruição e o valor estético da obra em detrimento dos conhecimentos teórico-críticos, os saberes e conhecimentos que a prática da literatura proporciona, mudando assim o rumo do ensino em nossa sala de aula.

Em razão disso, no desejo de tornar significativas nossas aulas de língua, atreladas à linguagem literária, e de ampliar a competência leitora dos alunos, lançamos mão dessa proposta de letramento literário de Cosson (2016), para adaptá-la, formular e desenvolver uma sequência didática que priorizasse as necessidades de aprendizagem dos alunos, na medida em que associamos teoria linguística, textual, mítica e literária para ler e analisar os mitos em nossas aulas. Tendo como objetivos promover o ensino/aprendizagem do saber literário existente nos mitos e, assim, ampliar também o repertório cultural dos alunos, na medida em que interpretaram os textos. Pois, o mito é um tipo de texto que, quando bem explorado e compreendido, nos possibilita um olhar diferente sobre o mundo e sobre nós mesmos, devido ao seu poder humanizador e à abrangência de conhecimentos linguísticos, históricos,

filosóficos, psicológicos, sociais, além dos conhecimentos literários, que incorporam, como veremos adiante.

1.4 A função dos mitos e da mitologia grega na formação do leitor

A palavra “mito” provém do grego “mythos” e na acepção atual tem sentido de “narrativa”, “fábula”, “ficção”, “invenção”. Já para as sociedades arcaicas ou primitivas, o mito era designado como “história verdadeira” e de grande valor por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Porém, segundo Eliade:

[...] desde os tempos de Xenófanes (cerca de 565-470) — que foi o primeiro a criticar e rejeitar as expressões "mitológicas" da divindade utilizadas por Homero e Hesíodo — os gregos foram despojando progressivamente o *mythos* de todo valor religioso e metafísico. Em contraposição ao *logos*; assim como, posteriormente, a *história*, o *mythos* acabou por denotar tudo "o que não pode existir realmente". (ELIADE, 1972, p. 6, grifos do autor)

Ao se estabelecer essa oposição entre “mythos” (mentira) e “logos” (razão) e a fé judaico-cristã, conforme o autor, os mitos primitivos perderam seu valor sagrado, isto é, religioso, passando a serem tomados apenas como histórias mentirosas da criação, mas mantendo espaço privilegiado na literatura. Não obstante, hoje em dia muitos estudiosos tomam o mito numa perspectiva diferente para compreender a sociedade atual a partir de seus antecedentes, por isso, o mito, contemporaneamente, tem sido analisado como algo “vivo” nas sociedades que o cultivam, em seu aspecto histórico-religioso, sobretudo, a fim de que se compreenda a conduta humana atual, relacionando-a a antiga. Em razão disso, Eliade (1972, p. 9) acrescenta que “o mito se torna o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas”.

Para o estudioso, não há uma definição exata do que é mito porque ele se refere a uma realidade cultural complexa que pode ser abordada e interpretada por diferentes e complementares perspectivas. No entanto, considera a definição menos imperfeita, por ser a mais ampla, a de que “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’” (ELIADE, 1972, p. 9, grifos do autor), sendo esta história algo que realmente aconteceu ou se manifestou plenamente na crença ou visão daquele povo. Daí porque em seu texto informa que, de modo geral, o mito como é compreendido nas sociedades primitivas:

1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma "criação", contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a "origem" das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento "exterior", "abstrato", mas de um conhecimento que é "vivido" ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, "vive-se" o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. (ELIADE, 1972, p. 19)

Com as ponderações do autor acima, fica clara a importância dos mitos para as sociedades antigas e compreende-se porque até hoje eles são fontes de pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento humano, assim como, porque são matéria-prima para a literatura e cativam tanto os apaixonados por mitos.

Para melhor entender a função, origem e importância do mito dos tempos primordiais aos tempos de hoje, é válido complementar a visão do mitólogo acima com o que diz Rocha em *O que é Mito* (2012). Este teórico afirma que o mito é um fenômeno de difícil definição porque tem sentido difuso, pouco nítido e pode significar muitas coisas, representar várias ideias e ser usado em diversos contextos contemporaneamente. E, ao refletir sobre seu conceito e função, apresenta três pontos importantes sobre o mito:

- 1) a questão da origem: está na origem de tudo, num tempo remoto, tentando explicar o que ainda não tem/tinha explicação;
- 2) a questão da verdade: sendo ou não verdade o que propaga, não perde sua eficácia nem valor social;
- 3) a questão da interpretação: desperta o interesse, envolve o leitor com seu enigma e é passível de interpretações.

É exatamente em função deste último ponto, a interpretação, que muitas áreas do saber como a Antropologia, a História, a Filosofia e a Psicanálise fazem uso dos mitos para criar e explicar algumas de suas teorias, confirmando aquilo que Eliade (1973) asseverou acerca das múltiplas e complementares perspectivas de estudo dos mitos.

Segundo Rocha (2012), são várias as vertentes a que o estudo do mito pode se submeter como a naturalista, que surge a partir de uma visão teórica, poética e contemplativa

da natureza, em que o homem primitivo procurava explicar fenômenos naturais; a histórica, marcada pelo historicismo e pela busca de episódios verdadeiros do passado em textos míticos; e a animista, em que os estudos dos mitos vinculam-se à religião e aos princípios gerais da evolução das sociedades primitivas.

De um outro modo, mas somando-se a essas teorias, Campbell (2016) apresenta-nos sua contribuição ao considerar os mitos parte da “literatura do espírito”, visto que, em sua visão, os mitos servem para nos conduzir a um tipo de consciência espiritual, ampliando-nos o senso de informação. Consoante o autor, com uma introdução apropriada, esses textos são capazes de nos capturar e quando somos capturados pelo assunto mítico, não queremos mais abrir mão dele, devido ao seu poder transformador que nos ajuda a nos organizar interiormente:

Esses bocados de informações, provenientes dos tempos antigos, que tem a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através dos séculos, tem a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia[...] assim que for apanhado pelo assunto, haverá um tal senso de informação, de uma ou outra dessas tradições, de uma espécie tão profunda, tão rica e vivificadora que você não quererá abrir mão dele. (CAMPBELL, 2016, p. 4)

De acordo com o teórico, há duas espécies totalmente diferentes de mitologia: a que relaciona você com sua própria natureza e com o mundo natural de que você é parte; e a que liga você a uma sociedade em particular, de caráter sociológico. Cabe a cada indivíduo encontrar um aspecto do mito que se relacione melhor com sua própria vida, isto é, com os assuntos de seu interesse. Em função dessas espécies diferentes de mitologia, Campbell (2016, p. 32) afirma que “os mitos têm basicamente quatro funções”:

- 1) a função mítica: que é a dimensão do mistério da vida e da existência;
- 2) a função ou dimensão cosmológica: de que a ciência se ocupa;
- 3) a função sociológica: que assume a ordem social e define como o mundo é/deve ser hoje;
- 4) a função psicológica ou pedagógica: a tomada do mito como ensinamento da e para a vida, auxiliando na superação dos obstáculos de cada fase e na travessia. “Basicamente, a função da ordem pedagógica é levar a criança à maturidade e depois ajudar os idosos a se desengajarem” (CAMPBELL, 2008, p. 38).

É, sobretudo, a respeito da primeira e da quarta função que o mitólogo mais se debruça em seus textos, relacionando conhecimentos bíblicos/religiosos, científicos e mitológicos para abordar temas relativos à origem do mundo e à existência e comportamentos humanos, ao longo dos tempos. Porém, para Campbell (2016), a explicação pungente, inicial de tudo está na sabedoria dos mitos primitivos, provenientes de diferentes povos e regiões que tratam praticamente dos mesmos temas só que de maneiras diferentes, tentando explicar o mistério que é a vida para assim dar sentido à existência humana.

Há um senso comum entre os teóricos de que o mito primitivo está na base de tudo e que transmite conhecimentos das mais variadas espécies sobre a cultura de povos distintos, valendo-se do sagrado ou do sobrenatural para explicar e tratar de diversos temas relativos à existência humana e à origem mundo, não o tomando como verdade ou mentira. Por isso aqui neste trabalho também não cabe o questionamento se são histórias verdadeiras ou falsas, interessa-nos apenas o mito como narrativa literária, fabulosa e criativa de um povo que buscava e criou a explicação para a origem do mundo e da existência humana, utilizando-se de uma linguagem especial, metafórica e carregada de simbolismo.

Sabe-se que cada povo e cada cultura têm seus próprios mitos e tradições que continuam vivos, sendo permanentemente renovados ou recriados em sociedade. Mas há um conjunto de mitos que extrapolou fronteiras e povoa o imaginário popular, de jovens e adultos de todo o universo ainda hoje, a mitologia grega. Permeado de elementos mágicos, seres sobrenaturais e humanos dotados de poderes especiais, os mitos gregos exercem um verdadeiro fascínio sobre o indivíduo leitor, despertando-lhe a imaginação.

Suas histórias de deuses poderosos como Zeus, Poseidon, Afrodite; de heróis como Aquiles, Teseu e Hércules (Hércules), por exemplo, e de monstros como Kraken, Minotauro, Quimera, Medusa, continuam fascinando a todos e servindo, inclusive, de intertexto para as artes modernas, por isso fica difícil esquecê-los, como bem pontuou Thomas Bulfinch (2006, p. 13) em sua obra *O livro de Ouro da Mitologia: história de deuses e heróis*:

As religiões da Grécia e de Roma antigas desapareceram. As chamadas divindades do Olimpo não têm mais um só homem que as cultue, entre os vivos. Já não pertencem à teologia, mas à literatura e ao bom gosto. Ainda persistem, e persistirão, pois estão demasiadamente vinculadas às mais notáveis produções da poesia e das belas artes, antigas e modernas, para caírem no esquecimento.

É em função desse grande fascínio que os mitos clássicos gregos exercem na mente humana, do seu valor literário e sociocultural que reflete a consciência política, social e

religiosa de seu povo e de sua influência constante nas mais diversas artes modernas que os consideramos um ótimo instrumento de apoio na formação humana integral do indivíduo leitor.

Além disso, a leitura de um mito clássico, geralmente, desperta o aluno-leitor para outras leituras, outras vivências e experiências, movido pela curiosidade e continuidade da história, ou, na busca de outras versões para a mesma história. E, isto, além de contribuir na ampliação da competência leitora, possibilita a humanização do sujeito leitor, porque dá ênfase às experiências e vivências humanas com as quais o leitor se identifica e assim é levado geralmente ao prazer, à reflexão ou à catarse. Para Campbell (2016, p. 75), tanto os mitos gregos quanto as histórias bíblicas têm esse poder humanizador:

Quando pensamos em mitologia, normalmente pensamos ou na mitologia grega ou na mitologia bíblica. Há uma espécie de humanização do material mítico em ambas essas culturas. Elas dão uma ênfase especial ao humano e, principalmente nos mitos gregos, à humanidade e glória do esplendor da juventude.

Mas eles também sabem apreciar a idade. O velho sábio e o prudente são figuras respeitadas no mundo grego.

Assim, feita a delimitação do gênero e a escolha do mito clássico grego como subsídio, tomamos os mitos, em sala de aula, como narrativas que expressam o modo como determinado povo via o mundo e tentava explicar fatos e fenômenos cuja origem e funcionamento desconhecia, abordando-os também como narrativas alegóricas e representativas que tratam da sabedoria da vida, enquanto “metáforas da potencialidade espiritual do ser humano” (CAMPBELL, 2016, p. 24).

De acordo com Brandão (1986, p. 31), etimologicamente, alegoria significa “ ‘dizer outra coisa’, ou seja, o desvio do sentido próprio para uma acepção translata, ou mais claramente: alegoria é ‘uma espécie de máscara aplicada pelo autor à ideia que se propõe explicar’ ”, assim podemos dizer que as palavras e imagens nos textos míticos possuem sentidos profundos que vão além do que costumam significar ou simbolizar, já que são usadas para expressar algo diferente do que aparentemente parecem revelar. O texto alegórico é metafórico e repleto de “suposições”, “significações ocultas” e “subentendidos” nem sempre percebidos ou compreendidos pelo leitor numa única leitura, visto que a alegoria “é uma ficção que representa um objeto para dar ideia de outro ou, mais profundamente, ‘um processo mental que consiste em simbolizar como ser divino, humano ou animal uma ação ou uma qualidade’ ”. (BRANDÃO, 1986, p. 35).

Foi em razão também desse caráter alegórico dos mitos que partimos inicialmente da análise estrutural da narrativa mítico-literária, da função de seus elementos dentro do enredo para uma análise mais profunda da caracterização e das ações das personagens com o objetivo de “[...] ir além das aparências e buscar-lhe os significados, quer dizer, a parte abstrata, o sentido profundo” (BRANDÃO, 1986, p. 37), estabelecendo a relação figura-tema, para, assim, tornar a leitura ainda mais eficaz e significativa. Amparados também na “verossimilhança interna da obra”, como postula Aristóteles (2001), na figurativização e na criação, por meio da linguagem, das personagens, como reprodução do real, ou do que seria possível, é que desenvolvemos e alcançamos a interpretação dos mitos explorados. Tudo consolidado, em conformidade com a concepção de letramento literário, exposta anteriormente.

Por que assumimos essa postura na hora da análise dos mitos é o que buscamos explicitar no item a seguir.

1.5 A linguagem literária

Sabe-se que a literatura faz uso especial da língua para criar sua arte constituindo-se de uma linguagem distinta da linguagem do cotidiano por ser, dentre outras características, predominantemente conotativa, subjetiva e plurissignificativa, tornando-se assim complexa e de difícil compreensão para muitos leitores. Então, entender sua estrutura e funcionamento dentro de um gênero literário específico pode ser o primeiro passo para uma leitura profícua.

A linguagem literária só pode ser entendida de maneira plena quando considerada na totalidade do texto em que se insere porque ela, de acordo com Proença Filho (2017, p. 6-7), “não reproduz nenhuma realidade imediata; nasce tão-somente do próprio texto. [...] ganha uma significação que vai além do real concreto e que passa a existir em função do conjunto em que a palavra se encontra”. Neste caso, a compreensão da linguagem literária, entre outros fatores: depende da gesticulação e entonação dada no ato da fala ou leitura; possui sentido múltiplo; ganha marcas de ambiguidade; seus sentidos são suscitados pelo próprio texto, ou, conforme o contexto; é linguagem simbólica que remete a uma realidade dos homens e do mundo, mas vai além dela no ato da interpretação.

Assim, para o autor, o sentido do texto [literário] emerge do ambiente linguístico em que os termos se inserem e o entendimento pelo leitor do que nele se comunica passa a ser

proporcional ao seu repertório cultural, enquanto receptor e usuário de um saber comum, compartilhado pelo produtor da obra, visto que:

O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 7-8)

Desse modo, conforme Proença Filho (2007), o discurso literário encontra-se a serviço da criação artística, sendo “o artista da palavra”, um co-partícipe da nossa humanidade, que capta os elementos comuns à nossa vivência e constrói ou revela uma realidade – por meio de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos, semânticos, estruturais – que não preexiste ao texto, a não ser como potencialidade, caracterizando-se por um posicionamento ideológico e pela visão de mundo desse artista literário.

Sendo assim, o que define a significação do texto é o “como foi feito” (organização, estrutura, escolha do léxico, arranjos morfossintáticos e semânticos etc.) e o que particulariza a linguagem literária. Enquanto a apreensão dos sentidos pelo leitor depende de seu universo cultural e do conhecimento da dimensão conotativa da linguagem literária, “chave da plurissignificação do texto literário” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 15).

No caso das narrativas míticas a apreensão dos sentidos depende também do conhecimento do discurso mítico, isto é, da significação da linguagem fabulosa, metafórica e carregada de ideologias de um determinado povo. A depender do conceito de mito prevalecente, Vasconcelos da Silva e Ramalho (2007, p. 240), dizem que a linguagem mítica pode ser compreendida ora como “uma linguagem poética, cuja qualidade principal é remeter o ser humano para o universo lírico-simbólico implicitamente associado à experiência do belo”, ora “[...] como uma linguagem limitada, porque mediada e reproduzida a partir de uma intervenção ideológica alienante, cujo objetivo é exercer controle sobre o comportamento humano”. Dentro desse paralelo, os autores ponderam que:

[...] abarcado pela Teologia, Filosofia, Psicanálise, História, Estudos Literários e pela Mitologia, entre outros, o Mito é a materialidade do desconhecido, que, tomado como objeto de estudo, ganha a aderência dos pressupostos teóricos da vertente do conhecimento humano que o tomou (VASCONCELOS DA SILVA; RAMALHO, 2007, p. 241)

Sendo assim, os conceitos e considerações sobre o mito decorrem dos pressupostos teóricos da vertente que o estuda, o analisa, sendo, por vezes, semelhantes ou antagônicos entre si, o que reforça a ideia paradoxal dos mitos.

No nosso caso, tomamos o mito numa visão literária, como um texto narrativo que trata alegórica e “literariamente” das crenças de um determinado povo, de temas da existência humana, de fenômenos naturais e de seres sobrenaturais do imaginário desse povo, explorando-os conforme as teorias simbolistas que “analisam os mitos como representações simbólicas, ou seja, formas diversas de expressão de pensamentos, culturas e visões de mundo”. (VASCONCELOS DA SILVA; RAMALHO, 2007, p. 249).

Somado ao exposto, pode-se dizer que a estrutura do texto também apresenta pista do conteúdo ou temática abordada pelo texto, pois ela é constituída pelo arranjo da linguagem dando forma à visão de mundo do autor, ajudando, por isso, a organizar nossa mente e nossa visão sobre o mundo, como postula Cândido (1995). Em função disso, focamos também a análise dos elementos da narrativa mítica para alcançarmos nosso objetivo central.

Como bem sabemos, “as narrativas começam com a própria história da humanidade e fazem parte de todas as civilizações [...] e apresentam-se sob os mais variados gêneros: mito, lenda, fábula, conto, novela, romance, história em quadrinhos, cinema etc.” (TERRA, 2014, p. 133), materializando-se em textos verbais, não verbais, orais ou escritos e apresentando uma estrutura específica que envolve elementos como: narrador, personagens, tempo, espaço e ação que se inter-relacionam formando a história.

Cada um desses elementos tem sua importância dentro do enredo, destacando-se conforme sua função e caracterização dentro do texto. Porém, a organização do conjunto, definida pela linguagem literária é o que revela a função e objetivos explícitos e implícitos do texto. Daí por que consideramos fundamental compreendermos a função exata de cada elemento dentro da narrativa, tendo como foco a figurativização, para apreendermos o(s) tema(s) subjacente(s) a ela.

Os temas abordados nos mitos são figurativizados, isto é, utilizam-se de figuras, termos reais, concretos para referenciar o tema. Devido a essa forma particular de se abordar o tema nas narrativas, os alunos geralmente se prendem apenas aos significantes das palavras, ou seja, aos elementos superficiais concretos ou explícitos da narrativa, não percebendo os temas, os sentidos implícitos na história, surgindo disso, muitas vezes, a dificuldade para alcançar uma interpretação mais profunda. Em outras palavras, os alunos captam no geral o enredo da história, se detêm nas ações das personagens, conseguem, na maioria das vezes,

identificar o tempo e espaço em que se desenrola a narrativa, mas não conseguem relacionar tais elementos e refletir sobre eles para fazer inferências, perceber os temas e assuntos abordados — ora explícitos, ora implícitos na narrativa — para, assim, chegarem a uma adequada interpretação. Como nossa proposta foi promover a ampliação da competência leitora dos alunos, levando-os ao desenvolvimento ou consolidação da habilidade interpretativa, restou-nos pensar em uma estratégia que facilitasse a aquisição de tal habilidade, daí por que privilegiamos a relação figura-tema nos textos analisados para que se possibilitassem as inferências necessárias à boa leitura e compreensão dos textos literários. Para isso, atrelamos e ressaltamos também as peculiaridades da linguagem literária, delimitando-as, didaticamente, consoante predominância nas obras.

Segundo Fiorin (1998, p.24) “temas e figuras são dois níveis de concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda”, sendo o discurso figurativo a concretização do discurso temático. Portanto, para apreender o discurso temático é necessário anteriormente que se compreenda o discurso figurativo, ou seja, o que esses elementos figurados “representam” na história. De acordo com o autor, não existe texto exclusivamente figurativo e texto exclusivamente não-figurativo ou temático, existe texto predominantemente figurativo, quando constituído predominantemente de figuras; ou, texto temático, quando se organiza basicamente em torno de temas. Neste caso, faz-se necessário entender o que é tema e o que é figura para identificá-los. Usando as palavras do próprio Fiorin (1998, p. 24):

[...] tema é elemento semântico que designa um elemento não presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis. São temas, por exemplo, amor, paixão, lealdade, alegria. Figura é o elemento semântico que remete a um elemento do mundo natural: casa, mesa, mulher, rosa etc. A distinção entre ambos é, pois, de maior ou de menor grau de concretude.

Conforme Fiorin (1998, p. 24), nem sempre é fácil fazer a distinção entre esses dois elementos, “pois concreto e abstrato são dois pólos de uma escala que comporta toda espécie de gradação”. Porém, compreendemos, assim como o autor, que, para entender um discurso temático e a ideologia que o reveste, é necessário refletir também sobre o discurso figurativo e o que ele representa, por isso acreditamos ser fundamental trabalhar a relação semântica entre figuras e temas nas narrativas míticas para consolidar sua interpretação, ou melhor, suas interpretações, já que o texto literário geralmente admite mais de uma leitura e, por

consequente, mais de uma interpretação dentro dos limites que os elementos textuais e os conhecimentos prévios do leitor estabelecem.

Diante dessa necessidade inicial de se apreender o tema para melhor efetuarmos a interpretação dos textos figurativos, e assim irmos além da leitura superficial ou da decodificação do texto, é que acreditamos que o estudo das características da linguagem literária, associado à análise dos elementos da narrativa mítica podem ajudar os alunos a desenvolver essa habilidade leitora, sem abandonar o prazer estético do texto. Uma vez que a leitura primou pela associação do linguístico ao sociocultural, enfatizando as ações e aventuras dos personagens mitológicos, ao relacioná-las às práticas e atitudes cotidianas dos próprios alunos.

O elemento de destaque durante a leitura, debate e atividades foram as personagens mitológicas, ou seja, as ações e caracterizações dos heróis, deuses, ninfas e humanos, entre outros seres antropomorfizados das histórias, criados para trazer à tona a crença, ideologia e visão de mundo do povo helênico, de modo figurativizado. Uma vez que é a partir delas e de suas ações que, no mito, muitas virtudes e fraquezas humanas são retratadas, assim como fatos e fenômenos naturais são explicados.

Assim, a ampliação da competência leitora foi feita a partir do estudo conjunto dos elementos da narrativa, das especificidades da linguagem literária, mas dando enfoque à relação figura-tema que se realiza no enredo pela caracterização e ações das personagens para possibilitar o diálogo entre ficção e realidade, ao associar, por exemplo, a caracterização e ações das personagens com as vivências e experiências humanas. Segundo Brait (1985), apesar de personagem e pessoa não poderem ser confundidas, há uma intrínseca relação entre elas para se criar a realidade ficcional por meio da linguagem, sendo esta, portanto, a maneira “[...] que o homem inventou para reproduzir e definir suas relações com o mundo” (BRAIT, 1985, p.12), sobretudo nos textos literários. Deste modo, apreender o tema por meio dos elementos figurativos das narrativas míticas-literárias não somente ajuda na interpretação dos textos como também possibilita o encontro do leitor com ele mesmo e com o mundo.

Tentar entender esta relação íntima entre o mítico e o literário é o que tentamos fazer logo em seguida.

1.6 A estreita relação entre mito e literatura

Existe uma opinião persistente de que o mito está estreitamente – embora obscuramente – ligado à literatura; tanto assim, que o destino de um está

amarrado ao de outro, engendrando apreensões quanto ao futuro da literatura, sempre que se instala um fascínio pela demitologização. (RUTHVEN, 2010, p. 72)

A demitologização consiste em tornar os textos míticos contemporâneos livres da fantasia, do excesso de metaforização dos fatos, relatando-os de forma objetiva, direta para assim prevalecer seu caráter real, “verdadeiro” e não haver dúvida de sua veracidade. Visto que, o que provoca a dúvida e a descrença no que é narrado é a presença do mítico, isto é, do sobrenatural, da fantasia, do honorífico, enfim, do racionalmente impossível.

Segundo Ruthven (2010, p. 72), a opinião exposta anteriormente existe porque “em grande parte, os europeus geralmente concebem a mitologia como um fenômeno greco-romano, e deixam de perceber que ‘a mitologia greco-romana é preservada numa forma literária altamente sofisticada’ ”. O autor supõe que os europeus desconsideram, desconhecem, talvez, os mitos primitivos que deram origem aos clássicos, assim como ignoram a existência de outros mitos que, no geral, são crus, cruéis e ética e esteticamente desprezíveis, por isso possuem apenas essa visão literária e limitada do mito, e temem pela literatura quando alguns críticos “iluministas” defendem o processo de demitologização.

Na contramão deste ponto de vista, os folcloristas defendem que:

O que achamos em Eurípides ou em Ovídio não é mitologia, mas literatura feita a partir de mitos, literatura feita por artesãos que falsificam artisticamente os mitos a fim de criar alguma coisa que - em sua forma estabilizada e codificada - está bastante distante do que o antropólogo encontra em seu trabalho científico de campo. (RUTHVEN, 2010, p. 72)

Nesta visão, os folcloristas negam a literariedade dos mitos originais, na medida em que os separam da literatura, dada à sua crença, certamente, nos ritos e rituais praticados pelos povos primitivos e que são a base dos verdadeiros mitos. Por isso, que os textos da mitologia clássica não são de fato mitos, mas sim literatura produzida a partir de mitos.

Por outro lado, a comunidade literária considera mitologia aquele mito mais artisticamente acabado, desprezando as outras formas como mero barbarismo. Neste caso, “os mitos são tidos como obras de literatura, em virtude de serem obras da imaginação, reconhecidamente anônimas e coletivistas, mas, não por isso, menos imaginativas” (RUTHVEN, 2010, p. 72) e a mitologia grega é reconhecida como a maior obra de ficção. Para os defensores deste ponto de vista, “estruturalmente a metáfora é a base comum ao mito e à literatura”, rendendo discussões, inclusive, acerca de quem deu origem a quem: a metáfora ao mito ou o mito à metáfora. Já, de acordo com Ruthven (2010, p. 73) ainda, os afetivistas

relacionam mito e literatura defendendo o argumento de que ambos possuem “os mesmos fascínios de oratória” e, em função disso, tocam os leitores pelo trabalho imaginativo com as palavras, gerando poder.

Enquanto isso, declara Ruthven (2010), os críticos que enfatizam a diferença entre mito e literatura observam-na quanto a critérios de forma e conteúdo: imagens, no mítico; e linguagem, no poético, por exemplo. Sendo, no caso do mito, os eventos registrados, e não a forma de dizer, a causa de sua apreciação, configurando-se, para o crítico Lewis, portanto, uma experiência não especificamente literária.

Para Lewis (2009, p. 40), o mito tem um valor próprio, um valor em si mesmo, “independente de sua consubstanciação em qualquer obra literária”. Não é a forma de expressar a história que a faz bonita ou emocionante nos textos, é a história em si mesma que nos toca, nos emociona, por isso ele diz que o mito é um texto “extraliterário”. Neste ponto, ele se refere às melhores espécies do mito e esquece as demais, isto é, aquelas espécies que nos apresentam cenas cruéis, chocantes ou obscenas, beirando à estupidez e insanidade. A boa espécie é, para o autor, a clássica, por isso trata do mito como uma história que tem as seguintes características (LEWIS, 2009, p. 42-43):

- É extraliterário, ou seja, tem valor em si mesmo independente da forma ou linguagem “literária” que o ‘enfeita’;
- Seu prazer, valor e contemplação independem da criação do suspense ou da surpresa provocados pela linguagem utilizada; no caso, atua sobre nós por seu saber ou qualidade peculiares;
- A empatia humana reduz-se ao mínimo. O que é narrado é sobre-humano, e, embora, sentimos que as ações das personagens têm relevância profunda para nossas vidas, não nos vemos em seu lugar, fazendo as mesmas coisas;
- É sempre fantasioso, isto é, lida com o impossível e sobrenatural;
- A experiência da leitura pode ser triste ou prazerosa, mas é sempre grave;
- Além de grave nos desperta um temor respeitoso. “Sentimos na experiência a presença de um poder divino. É como se algo referente a um momento grandioso nos tivesse sido comunicado”. (LEWIS, 2009, p. 43):

O escritor afirma ainda que, como racionalmente esse algo não pode ser alcançado, capturado e definido, a humanidade tende a conferir aos mitos explicações alegóricas. Porém, mesmo depois de serem experimentadas essas alegorias, o que prevalece e mexe conosco é a própria história, o fato narrado que é mais importante que elas.

O autor se preocupa em descrever os mitos e não explicá-los à luz da ciência da religião, da filosofia, da antropologia ou na concepção das sociedades primitivas ou pré-históricas, porque o que interessa é saber como os mitos “atuam na imaginação consciente das mentes mais ou menos como a nossa” (LEWIS, 2009, p. 43) de leitor comum e contemporâneo, para perceber como se concebe nossa experiência com eles. Pois é esta observação que se insere na esfera dos estudos literários e a que lhe interessa, assim como interessa à nossa proposta de trabalho.

Em seus estudos, Lewis define os mitos com base nos efeitos provocados sobre os leitores, a partir dos modos que leem, em razão disso, ressalva que uma mesma história pode ser um mito para um leitor, mas, para outro, não. Com isso, sugere que, para os amantes dos mitos, assim como para os “literariamente iletrados”, pouco importam as palavras ou jogo de palavras usadas na escrita, importa apenas o acontecido e insiste em que: “o valor do mito não é um valor especificamente literário, nem a apreciação do mito é uma experiência especificamente literária, pois o mito “não aborda as palavras com a expectativa ou a crença de que elas sejam um bom material de leitura; elas são meramente informação” e, com isso, os “méritos ou defeitos literários” (LEWIS, 2009, p. 44) passam despercebidos por tais leitores “desinteressados” no valor literário que o texto pode ter.

Contudo, posteriormente, Lewis (2009, p. 44) assume, claro, que muitas vezes “as palavras que apresentam um mito sejam elas mesmas uma obra de fina arte literária”, e, portanto, se o amante do mito for um “literariamente letrado” vai se deliciar com aquela obra também por suas próprias qualidades, “mas esse deleite literário será distinto de sua apreciação do mito”, ou seja, da apreciação do fato, do acontecimento, do ritual descrito na narrativa.

Em meio às colocações anteriores de Ruthven (2010), Lewis (2009) e outros autores citados por aquele, concluímos que está longe de acabar, ou de se chegar a um consenso, a discussão entre literatura ser mito, ou mito ser literatura. Entretanto, interessa-nos a ideia que predomina ao longo do texto de Ruthven (2010, p.75) em que o autor parece considerar o mito a fonte da literatura, chegando a compartilhar da opinião tanto de Malinowski “quando escreveu que ‘o mito contém germes da epopeia, do romance, e da tragédia posteriores”, quanto de Vickery ao afirmar que “o mito é ‘a matriz da qual emerge a literatura, tanto histórica, quanto psicologicamente’”, assim como da ideia preponderante entre os críticos, em geral, de que os mitos clássicos são obras literárias, independentemente de suas fontes originais.

Em virtude do exposto, corrobora-se a ideia de que a compreensão tanto do mito clássico quanto da literatura requer o (re)conhecimento da linguagem, do discurso mítico-literário, visto que “a literatura é mitologia ‘deslocada’, que é melhor compreendida se for recolocada em seu contexto mítico correto”, como pontuou Ruthven (2010, p. 100), influenciado pelas ideias de Northrop Frye. Então, nossa proposta engendra também por encaminhar o leitor iniciante nessa compreensão do mítico na literatura, assim como a apreensão da literatura do mito, ou seja, nas narrativas míticas gregas, tornando-o “literariamente letrado” ou até “miticamente letrado” para que, assim, possa se deleitar com a leitura tirando dela o que ela tem a oferecer, conforme veremos no terceiro capítulo.

Antes, porém, temos uma breve descrição dos textos míticos que foram explorados, com esse objetivo, durante a execução da proposta pedagógica.

1.7 Uma leitura dos mitos explorados em sala de aula

As narrativas antigas servem, não somente de inspiração para muitos escritores, como também incitam escritores talentosos a reconstruir, reinventar, mudar finais, perspectivas, atualizar os mitos ou criar outros mitos, outras fábulas a partir das clássicas e conhecidas. E, conforme Ruthven (2010), a reescritura ou reinvenção fica a cargo da engenhosidade e criatividade de cada autor(a). É isso, com certeza, que mantém, de certa forma, os mitos vivos e, algumas vezes, tão próximos de nós ao revelarem atitudes, ações e sentimentos comuns aos do nosso tempo, dando a impressão de que “os mitos não são apenas contos renarrados, mas realidades vividas” (RUTHVEN, 2010, p. 62).

A partir do valor e da importância das narrativas míticas clássicas tanto para a cultura dos povos antigos como para a cultura atual, selecionamos três adaptações desses textos para serem estudadas em sala de aula como base para desenvolvimento de nossa proposta pedagógica. Duas delas são versões dos mitos de “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, recontadas por Ana Maria Machado, em seu livro *Histórias Greco-Romanas* (2013), com ilustrações de Laurent Cardon. A terceira é uma versão do mito de Teseu, intitulada “Teseu, o Ateniense”, da obra *Contos e Lendas da Mitologia Grega* (2001), de Claude Pouzadoux e tradução de Eduardo Brandão.

O livro de Ana Maria Machado é uma obra direcionada ao público infanto-juvenil que apresenta sete histórias da mitologia greco-romana (“Hermes e os lenhadores”, “Teseu e o Minotauro”, “Cupido e Psiquê”, “Dédalo e Ícaro”, “Eco e Narciso”, “A tapeçaria de Aracne”,

e “Príamo e Tisbe”) mais um capítulo inicial, intitulado “Clássicos de sempre e para sempre”, o qual explica a relevância das narrativas míticas deixadas pelos gregos e romanos para a sociedade atual e todas as outras da nossa era. Nas palavras da própria autora, as histórias recontadas por ela “vêm de fontes diferentes e foram contadas por mais de um autor”, por isso, “são variadíssimas” e “vão deixar seus ecos em todos os séculos de nossa era” (MACHADO, 2013, p. 10), porque tratam de “uma pequena amostra da riqueza e variedade que a literatura clássica nos deixou como legado” (MACHADO, 2013, p. 11). Assim, em linguagem precisa e adequada ao público alvo, as narrativas são recontadas e ilustradas uma a uma, dando-nos um panorama verbo-visual colorido e especial da mitologia greco-romana.

Também com uma linguagem apropriada ao público infanto-juvenil, o livro de Claude Pouzadoux (2009) absorve o leitor com as narrativas desenhadas, a cada capítulo, sobre a criação do mundo mitológico, a disputa de poderes entre os titãs, as batalhas dos deuses olímpicos, a criação do homem na terra, os mandos, desmandos e aventuras amorosas dos deuses do Olimpo e as façanhas dos heróis mais famosos da antiga Grécia. Sendo tudo narrado numa sequência que permite uma visão geral do mundo mitológico, visto que a vida dos deuses, humanos e semideuses se entrelaçam, formando um imenso enredo. Além dos muitos capítulos que renarram os mitos gregos, o livro ainda traz um apêndice que auxilia na contextualização histórica das narrativas apresentadas, esclarecendo de forma sucinta, por exemplo, a relação entre o mito e a realidade, entre o mito e a história e a função e importância dos sacrifícios, dos oráculos e adivinhos, dos jogos, entre outras coisas.

As narrativas escolhidas para estudo, além de apresentarem características composicionais essenciais aos textos mítico-literários, abordam histórias de amor, de superação, de amadurecimento e transformações causadas por lutas, perdas e conquistas típicas de todo ser humano, consoante é detalhado adiante. Por isso, muito podem contribuir para a formação humana e didático-pedagógica dos alunos.

É importante ressaltar que as análises apresentadas aqui não esgotam as possibilidades de interpretação dos textos, apenas privilegiam os aspectos míticos, literários e temáticos que foram abordados em sala de aula e delimitados em função dos objetivos da proposta pedagógica de intervenção, assim como em conformidade com a capacidade sociocognitiva dos alunos participantes da investigação.

1.7.1 “Eco e Narciso”

A narrativa “Eco e Narciso” relata a história de amor não correspondido entre os personagens que dão nome ao texto e entre Narciso e ele mesmo. Eco era uma ninfa muito bonita, porém tagarela, que acabou sendo castigada pela deusa Juno (Hera) a só repetir as últimas palavras faladas por outrem. O castigo deu-se porque a ninfa distraiu a deusa enquanto esta procurava o marido Júpiter (Zeus), o qual se divertia com outras ninfas. Tempos após o castigo, Eco vê Narciso e se apaixona pelo belo rapaz, porém, fica impossibilitada de declarar seu amor já que não pode expressar seus próprios pensamentos e sentimentos. Nisso, aguarda que o jovem fale primeiro para somente depois repetir suas palavras finais. Ao acontecer isto, Narciso a rejeita e ela, triste e envergonhada, se esconde no fundo de uma caverna e definha de amor, restando apenas a sua voz, ou seja, aquilo que conhecemos hoje como o eco. Já Narciso era um jovem de extrema beleza que encantava a todas as ninfas, mas não se apaixonava por ninguém; até que, como castigo por desprezar tanto amor a ele dedicado, viu o seu próprio reflexo nas águas de um lago e se apaixonou perdidamente por si mesmo. E, assim como Eco, definiu de tristeza por não ser correspondido, nem poder viver sua paixão. Seu corpo também desapareceu e, à beira do lago onde ele se olhava, nasceu uma linda e perfumada flor a qual se denominou narciso.

Essa triste e bonita história de (des)amor metamorfoseado é umas das mais famosas e fascinantes da mitologia grega. Contada, ou melhor, registrada primeiramente pelo escritor latino Ovídio em *As metamorfoses*, no século I, é contada, recontada, referenciada e interpretada por diversos autores do mundo inteiro e por diferentes áreas do conhecimento como as artes em geral, a psicologia, a psicanálise, a botânica, entre outras, devido ao seu potencial metafórico, alegórico e plurissignificativo. Em razão disso, pode suscitar vários estudos e interpretações de cunho social, linguístico, histórico e psicológico, além de literário, uma vez que os personagens centrais apresentam comportamentos psicossociais bem marcantes e comuns aos homens de todas as eras: o olhar voltado excessivamente para o outro (o exterior) ou para si mesmo (o interior) o que, quando não o emudece e o paralisa, leva-o ao desespero.

Neste trabalho, contudo, mais que atribuir e extrair alguns dos sentidos possíveis ao texto, exploramos o mito em destaque, sobretudo, para trabalharmos a construção/caracterização da narrativa mítica, enquanto texto literário. Optamos em explorar

esse texto, nesse momento da intervenção, porque ele apresenta um enredo propício para explorar tanto os aspectos mítico-literários, quanto os aspectos estruturais da narrativa, uma vez que o texto apresenta uma história com os elementos narrativos bem definidos como: os personagens Eco, Narciso, Juno etc.; tempo impreciso, ou seja, não demarcado o que é comum nas narrativas míticas, pois, além de produzir a ideia de um passado remoto, reforça o caráter universal da obra; espaço do bosque/floresta facilmente identificável; além de apresentar discurso direto para marcar as falas das personagens, fazer uma descrição e caracterização detalhada dos elementos e personagens envolvidos na história e trazer um enredo que se estrutura em torno de ações e reflexões sobre vários temas da vida humana. Há com isso uma ampla visualidade do cenário e das cenas que nele se desenrolam.

Quanto ao aspecto mítico, observa-se a presença dos seres sobrenaturais, dos elementos e clima mágicos com a intervenção dos deuses, ou melhor, das deusas no destino das personagens. Há a metaforização, alegoria das personagens para explicar a origem do eco e da flor narciso, há um ensinamento, uma orientação que ganha forma nas ações e palavras egocêntricas de Narciso e no desespero e tagarelice de Eco que, por tudo isso, suscita temas, questões atuais como o culto exagerado à beleza, o individualismo, o egocentrismo, entre outros. Há, enfim, uma figurativização ao longo do texto com toques de fantasia, de impossibilidade, de impessoalidade, subjetividade, verossimilhança e encantamento, que promove reflexões, transmite um saber, uma visão de mundo do povo grego, de forma figurada. Além de todos esses aspectos e qualidades da obra, a narrativa ainda possibilita levantar aspectos da linguagem literária e estabelecer diferenças entre o texto literário e o não literário.

1.7.2 “Teseu, O Ateniense”

A história de Teseu – um dos heróis mais famosos da mitologia grega, que tem sua trajetória contada e recontada por diversos escritores de épocas diferentes – foi uma das nossas opções, porque a narrativa de sua vida nos permite refletir sobre a nossa própria condição existencial, na medida em que vamos desvendando os sentidos da força (física e interior), da justiça, da determinação, do desejo de poder e de liberdade, da predestinação e da importância do amor, dos sonhos, da solidariedade, do agir e do fazer para lutar e vencer, encontrando assim inspiração para superar cada obstáculo que se interpõe em nosso caminho. São os seres e elementos que constituem a narrativa que, literária e alegoricamente, vão

trazendo esses sentidos que só poderão ser extraídos pelo olhar atento e profundo do sujeito leitor. E foi esse olhar perspicaz que desejamos que os nossos alunos começassem a desenvolver com a leitura e interpretação do texto.

A versão escolhida para o trabalho, de Claude Pouzadoux (2001), encontra-se no capítulo dedicado a relatar os feitos dos heróis gregos – Jasão, Hércules, Perseu, Teseu e Édipo – sendo a história de Teseu dividida em cinco pequenos capítulos, enumerados e intitulados respectivamente em: I. Uma infância no exílio; II. Um reencontro emocionante; III. Rumo ao Minotauro; IV. Os homens do ar; V. Um esquecimento fatal.

No primeiro capítulo, é explicada a origem real de Teseu, o motivo pelo qual foi criado longe de Atenas e do pai Egeu para, em seguida, dar-se o início das aventuras do herói, ao percorrer a trajetória de volta ao lar. São narradas nesta primeira parte também as suas façanhas no istmo de Corinto para derrotar seus adversários Perifetes, Sínis e Procausto, antes de ter seu nome aclamado. A segunda parte trata da chegada de Teseu à Atenas, de sua quase morte envenenado por Medeia, do reencontro festivo e emocionante com o pai e da tomada de consciência do tributo pago a Minos a cada nove anos. É neste capítulo que o herói decide enfrentar o monstro de Creta, a contragosto de Egeu, e faz o acordo com este, das velas brancas içadas ao retornar vitorioso. No capítulo seguinte, narra-se a trajetória tensa de Atenas à Creta, e todo o feito do herói em Creta/Cnossos: acordo com Ariadne, destruição do Minotauro, salvamento dos jovens atenienses e fuga de Creta em companhia de Ariadne. O final do capítulo aborda a ira do rei Minos que, ao saber que Teseu e os jovens tinham conseguido sair do labirinto, manda prender no próprio labirinto Dédalo, o arquiteto da obra, e seu filho Ícaro. As artimanhas destes para fugir da prisão é o conteúdo do quarto capítulo, que acaba tragicamente com a morte de Ícaro. No quinto e último capítulo, é narrado o regresso do herói à Atenas, a parada para descanso na ilha de Naxos, o abandono de Ariadne na ilha, o acolhimento desta pelo deus Dioniso e a chegada em Atenas. Em meio a isso, Teseu se esquece de trocar as velas negras do navio e seu pai Egeu, ao avistar de longe o navio com velas negras içadas, joga-se ao mar e desaparece, por acreditar que seu filho havia morrido. Teseu chora muito a perda do pai, depois assume o trono de Atenas, reinando por muitos anos de forma sábia e guerreira.

Pela breve descrição feita, pode-se perceber que é uma narrativa quase completa da vida do herói Teseu, pois deixa apenas de relatar seus infortúnios nos últimos anos de vida, revelando bem a saga que permeia a caracterização do herói: partida, realização, retorno, segundo Campbell (2010), em prol da salvação do povo ateniense. Além disso, o

desenvolvimento em si da personagem central também nos leva a constatar o que o mitólogo citado destaca em seus textos: os processos de travessia, os rituais de formação do herói, o forjamento de seu caráter e a evolução do ser, fazendo um paralelo com a vida, dentro de uma dimensão mítica (do mistério da vida), sociológica e psicológica ao mesmo tempo. Isso nos permitiu, inclusive, abordar várias questões temáticas ligadas ao cotidiano do aluno e da vivência humana, e, a partir do debate, ampliar os sentidos construídos.

Por outra perspectiva, observamos que a narrativa é carregada de simbolismos, metáforas e ideologias que ganham forma nas ações e caracterizações dos personagens, na função dos objetos em cena e pelas aventuras descritas que mesclam fatos históricos-geográficos reais (a suposta existência de Teseu, a cidade de Atenas, o monumento labiríntico de Cnossos, Minos são alguns dos exemplos) com muita fantasia e imaginação (o Minotauro, as aventuras vividas por Teseu, o voo de Dédalo e Ícaro etc.). Sendo assim, a história vai se desenhando e ganhando sentido na medida em que ligamos os explícitos, o dito, as imagens, as figuras com os implícitos a se perceberem: a força, a coragem, a superação em Teseu; a bondade, o amor, a solidariedade em Ariadne; a inteligência, a perspicácia em Dédalo; a inocência, o sonho, a esperança em Ícaro e em Ariadne também; o pavor, o medo, a monstruosidade no Minotauro e no Minos, a luz, o direcionamento, o fio condutor no novelo; a escuridão, a morte, a desorientação no labirinto, entre tantos outros símbolos, elementos, sentimentos, temas, assuntos, fatos que são fomentados pela história.

Como todos esses seres e elementos têm um sentido específico dentro do texto, a compreensão/interpretação foi promovida pela captura dos significados, a partir do estudo dos aspectos mítico-literários e da relação figura-tema, consoante propusemos anteriormente. Em função disso também, julgamos o texto interessante, pois nos possibilitou levar os alunos a perceberem a figurativização do texto, por meio dos elementos concretos que se estabelecem pela linguagem literária para referenciar os temas.

Enquanto texto narrativo literário, a versão escolhida possui uma estrutura com início, meio e fim que satisfaz a curiosidade do leitor sobre a vida do herói e suas principais aventuras, visto que é uma releitura de mitos. Além da aventura de Teseu, há o caso de Dédalo e Ícaro, incrementando a fantasia, numa linguagem alegórica/metafórica que possibilita leituras diversas, por meio de um enredo bem construído, com todos os elementos narrativos/figurativos claramente delimitados. Dentre estes elementos estão as personagens Teseu, Egeu, Minos, Ariadne, Etra etc.; os espaços/ambientes, o navio, as cidades de Atenas e de Creta, o labirinto, o istmo de Corinto; o tempo impreciso; os objetos em cena, as sandálias,

a espada, o novelo, as velas, entre outros; o narrador em terceira pessoa e o enredo carregado de muita ação, aventura e seres mitológicos (humanos, deuses, heróis, monstros). Sua leitura, neste caso, é/foi provocante uma vez que traz para a narrativa muitas aventuras, sentimentos e ações humanas e sobre-humanas, por meio da alegoria, que incitam a reflexão e a curiosidade do leitor sobre fatos, lugares e outros personagens míticos a que faz referência, possibilitando, assim, o desenvolvimento do letramento literário a que nos propomos promover.

Abordamos, enfim, a narrativa sobre Teseu, para trazer à tona um outro elemento importante das narrativas míticas: o herói ou o semideus e sua bravura descomunal. Aqui, teve-se como objetivo fortalecer o caráter simbólico e imagético desse tipo de texto, por meio da análise de elementos, símbolos, imagens reais e fantasiosas que se fazem presentes no texto, dando e ampliando os sentidos do texto. Optamos pela versão “Teseu, O Ateniense”, de Claude Pouzadoux (2001), porque esta nos apresenta a história do herói de forma contextualizada, desde o seu nascimento até o momento em que assume o trono de Atenas, após a morte do pai Egeu, e pormenorizada, revelando a formação do caráter do herói ao longo da narrativa.

A forma como a história é apresentada, dividida em cinco capítulos, permitiu levar o aluno a construir os sentidos do texto por meio dos elementos da narrativa, dos símbolos e figuras que predominam no texto para, a partir de então, captarmos os temas, os assuntos abordados e chegarmos a uma interpretação, relacionando figura-tema, visto que há a presença de muitos objetos, elementos, seres significativos em cena à espera de serem desvendados, compreendidos e relacionados. Além disso, graças ao seu critério de visualidade, isto é, ao seu poder imagético, a leitura paulatina e desenhada, como é apresentada, permitiu retomar os conteúdos mítico-literários, trabalhados anteriormente, levando os alunos a perceberem, por exemplo, a explicação da origem dos nomes do Mar Egeu e da Ilha Icária, da mitificação do touro de Minos, o Minotauro, e a referência ao Palácio de Cnossos e toda a fabulação por trás de sua origem e dos seres que ali viveram. Para, logo depois, fazer uma análise literária, atrelando os elementos estruturais e linguísticos aos aspectos temáticos de caráter histórico, geográfico e psicossocial que constitui o texto, possibilitando, assim, o desenvolvimento de outras estratégias de interpretação.

O caráter figurativo da narrativa possibilitou abordar temas e assuntos da existência humana e do cotidiano, de modo a promover simultaneamente reflexão, prazer estético, conhecimento de mundo e entretenimento, graças às especificidades da linguagem mítico-literária. A saber, o caráter de verossimilhança misturada à fantasia da obra, isto é, as

narrativas explicarem a existência de um fato, ser real ou fenômeno natural a partir do surreal e/ou do sobrenatural; o aspecto imaginativo e metafórico que envolve e desenha toda a história; um conflito ou situação desencadeadora do enredo, enfim, a forma de expressão alegórica que possibilita múltiplas leituras do mesmo texto.

1.7.3 “Cupido e Psiquê”

O enredo de “Cupido e Psiquê”, de Ana Maria Machado (2013), também retrata uma história de amor, entretanto, com um final diferente da anterior, uma vez que se propõe a explicar a união entre o corpo e a alma e a imortalização desta. Cupido, ou Eros para os gregos, é a própria personificação do amor, enquanto Psiquê representa a alma, o nosso interior, a nossa mente, o sopro de vida.

Dá-se que, na narrativa, Psiquê era uma moça muito bonita que atraía olhares e admiração de muitos humanos e deuses e isso despertava a inveja tanto de suas duas irmãs como da deusa Afrodite. Esta, sentindo-se ofendida porque os homens abandonaram seus altares para cultuar a beleza de Psiquê, pediu a seu filho Cupido (Eros) que a tocassem com uma de suas flechas do amor para que a moça se apaixonasse pelo ser mais vil e horrendo que existisse na face da terra e tivesse uma vida sofrida.

Porém, o feitiço virou contra o feiticeiro e, Cupido, ao admirar sua beleza, após tocá-la com sua flecha, foi ferido também pela ponta da flecha e acabou se apaixonando por Psiquê. Para viver seu amor longe das maldades da mãe, Cupido transportou a moça para um palácio suntuoso e a encontrava somente à noite, no escuro, para que ela não o visse, proibindo-a de tentar vê-lo. Psiquê, podia apenas senti-lo, quando a tocava, e teria de confiar nele.

Assim, a bela jovem, seus pais e irmãs acreditavam que ela vivia com um monstro até que, insultada pelas intrigas das irmãs e tomada de curiosidade, resolveu acender uma lamparina para ver o rosto de seu amado, enquanto ele dormia. No momento em que ela admirava a face do deus do amor, ele acordou e, ao perceber a atitude da amada e sua falta de confiança nele, todo o encanto se desfez. Ela passou a sofrer e perambular dias e mais dias atrás do amor perdido.

Após recorrer aos oráculos e ouvir os conselhos da deusa Ceres, a deusa das colheitas e da fertilidade, foi pedir clemência a Afrodite (Vênus) e esta lhe impôs várias tarefas, humanamente impossíveis de cumprir, para que tivesse de volta o seu amado. No entanto, com a ajuda do próprio Cupido e de outros seres fantásticos a quem ele recorreu, como o sol,

as formigas, Zeus, entre outros; a jovem cumpriu todas as tarefas e se uniu eternamente a Cupido, passando a viver no Olimpo ao lado do seu amor. Os dois tiveram uma filha a quem deram o nome de Volúpia ou Prazer e nunca mais se separaram.

Segundo Brandão (1987, p. 209, grifos do autor) “o mito de *Eros e Psiqué*, embora de origem grega, chegou até nós inserido, como uma verdadeira novela, no romance *Metamorfoses* do escritor latino Lúcio Apuleio”, que data do século II. Mesmo que esse mito explore o amor erótico, a sensualidade, o prazer carnal, e análises psicológicas apontem questões relativas à sexualidade, à “submissão” da mulher em uma parte, a tomada de consciência de seu estado em outra, à relações ora machistas, ora feministas, entre tantas outras questões levantadas quando analisado o mito “original”, a nossa análise em sala de aula não foi tão minuciosa e profunda, devido ao público-alvo de nosso trabalho, aos objetivos previamente traçados para a leitura e à versão escolhida.

A versão selecionada enfatiza o conflito entre Vênus e Psiqué e a luta desta para (re)encontrar seu amor, ressaltando, por um lado, a inveja, o desejo de vingança da deusa e a curiosidade, enquanto fraqueza de Psiqué; por outro lado, a superação e amadurecimento da personagem feminina diante dos obstáculos impostos para que vivesse seu amor e fosse feliz, apesar das investidas contrárias da deusa Vênus e de suas irmãs invejosas. O texto também sugere, insinua a importância de se combater à inquietude, solidão e curiosidade da alma (feminina) para que se tenha êxito na vida. Em contrapartida, o texto revela a força do amor verdadeiro, seu poder de transformar, de curar, de promover a superação dos problemas e obstáculos que surgem durante a jornada pela conquista de tão cobiçado sentimento. Assim como nos leva a crer que o triunfo final dos personagens ocorre graças a ajuda de deuses e seres que valorizam o amor, acarretando a ideia de que o verdadeiro amor tudo vence, tudo supera, porque tudo conspira a favor. E foi nesse viés mais humanístico e de solidariedade que exploramos a narrativa em sala de aula.

Já o mítico se desenrola no texto não somente pela presença da intervenção divina na vida das personagens, na presença dos oráculos e lugares mágicos e sobrenaturais como o palácio dos sonhos, o Olimpo, o Hades, nas formas das tarefas humanamente impossíveis impostas por uma deusa ciumenta e vingativa, na realização dessas tarefas de forma heroica por Psiqué, mas também pela magistral personificação do amor/corpo e da alma para explicar a origem destes e de tudo o que está atrelado a eles. Acrescentando-se a isto, ressaltam-se também os aspectos figurativos, temáticos e literários como a verossimilhança, a

ficcionalidade, a alegoria, a metaforização, a linguagem e o enredo plurissignificativos que predominam no texto.

Em vista de todo esse teor mítico-literário, o enredo é/foi propício para uma leitura e debate, relacionando o conteúdo dos três textos, por isso o exploramos com o intuito de que os alunos estabelecessem diferenças e semelhanças estruturais, temáticas e semânticas entre as narrativas. Em razão disso, enfatizou-se que, como o mito de Eco e Narciso, esta é mais uma história de metamorfose, isto é, de transformação: a personagem se transforma em alma, espírito imortal, como os outros personagens se metamorfosearam em eco e flor. Outra semelhança apontada entre os dois mitos é a visão de que a beleza extrema é algo ruim, negativo para quem a possui (apesar de as personagens terem comportamentos diferentes quanto à consciência da própria beleza), pois se torna alvo fácil de inveja e de vingança de humanos e deusas. Em comparação ao mito de Teseu, associamos os atos heroicos de Psiquê ao do Personagem, os processos semelhantes de amadurecimento das personagens e observamos a história de quase amor entre Teseu e Ariadne para compará-la às histórias das outras duas narrativas.

O acréscimo da leitura desta narrativa visou reforçar, consolidar tudo o que foi aprendido anteriormente e contribuir no desenvolvimento da leitura crítica-interpretativa dos alunos, uma vez que esta leitura crítica ocorrera pelas ações de comparar e relacionar as histórias de luta, de perdas, de enganos, de superação, de amor, de disputa etc., envolvendo sentimentos diversos como inveja, vingança, curiosidade, individualismo, solidariedade, cooperação, intervenção divina, entre outros, presentes nos enredos das três histórias. O objetivo central aqui foi ampliar o campo temático, ao relacionar e comparar as narrativas com a inserção de um mito que explica a origem de algo diferente dos anteriores, algo mais subjetivo, porém, importante e definidor do que somos enquanto corpo e alma. Desta forma encerramos, então, o ciclo das leituras míticas.

Os três mitos, na verdade, apresentam enredos que se entrelaçam quanto à visão de mundo dos gregos em relação à vida. De forma figurada, os textos tematizam sobre a origem de coisas, lugares, sentimentos, enfim, sobre o mundo e a alma humana, salientando os anseios, medos, fraquezas e virtudes dos homens e de deuses extremamente humanizados. Buscar levar os alunos a realizarem essa leitura mais profunda e abrangente dos textos foi nosso principal objetivo, conforme pode ser verificado, a seguir, no detalhamento da metodologia e sequência didática aplicada.

2. DO PERCURSO METODOLÓGICO ÀS VIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo tratamos do tipo de pesquisa realizada, justificamos o desenvolvimento do nosso trabalho, apresentando outros trabalhos produzidos na mesma linha de investigação pedagógica, detalhamos o perfil da turma e escola selecionadas para execução da nossa proposta de intervenção e analisamos a atividade de sondagem aplicada na turma, antes do momento de intervenção.

2.1 Procedimentos de pesquisa

Realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada com alunos do 7º ano, do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, para verificar o poder das narrativas mitológicas, na ampliação da competência leitora dos alunos. Para isso, os mitos foram explorados a partir de suas características míticas e de sua linguagem literária, com o intuito de se apreender os sentidos e os temas e, assim, desenvolver e consolidar a habilidade interpretativa.

Entende-se por pesquisa qualitativa aplicada um conjunto de ações voltadas para identificação e estudo de uma situação problema, buscando, a partir dos dados coletados, elaborar práticas aplicáveis na resolução. Em outras palavras:

[...] a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. (BARROS; LEHFELD apud VILAÇA, 2010, p. 64)

Como procedimento interventivo e complementar da pesquisa, empregamos a pesquisa-ação, que “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Esse procedimento configura-se numa estratégia muito utilizada por professores e pesquisadores que desejam aprimorar o ensino e aprendizado de seus alunos, pois conforme Tripp (2005, p. 446), o aprimoramento da prática ocorre:

pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Essas características podem ser evidenciadas ao longo da descrição das etapas de execução da sequência didática, no terceiro capítulo deste relatório.

Nossa proposta pedagógica encontra respaldo também tanto no *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe* (SERGIPE, 2011), como no Projeto Político Pedagógico da escola em que se aplicou a pesquisa. Na introdução do currículo de referência estadual (SERGIPE, 2011, p. 10) propõe-se “repensar a prática pedagógica, induzindo a reflexão, necessária para a reconstrução da Escola, como espaço de produção de saberes e fazeres e superação dos desafios impostos pela contemporaneidade”, quando se reflete sobre os novos desafios do ensino-aprendizagem no espaço escolar. E, ao longo de seu texto, o referencial curricular elenca as narrativas como conteúdo programático para o ensino no 7º ano, propondo como habilidade a ser desenvolvida: “Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso descritivo, narrativo e argumentativo na compreensão e na produção de textos” (SERGIPE, 2011, p. 78).

Já o Projeto Político Pedagógico (2017, p. 10) da escola estabelece como um dos objetivos curriculares: “Oportunizar ao aluno desta escola, um espaço que lhe garanta um desenvolvimento integral, por meio da apropriação do saber de forma reflexiva e crítica, permitindo-lhe a compreensão do mundo e da realidade, exercendo sua cidadania;”.

Sequencialmente, explicitamos os fatos que nos motivaram a desenvolver nossa proposta interventiva dentro dessa delimitação.

2.2 As razões da proposta interventiva

Em função de um número considerável de alunos desmotivados para a leitura e produção de textos em sala de aula, o que acarreta níveis de proficiência leitora aquém do desejado a cada série/idade e baixo rendimento escolar, muitos trabalhos acadêmicos têm sido produzidos com o intuito de auxiliar as ações pedagógicas e melhorar o nível de leitura dos alunos brasileiros, inclusive no âmbito do PROFLETRAS. É o caso, por exemplo, do trabalho intitulado *A formação de leitores por meio das narrativas mitológicas greco-romanas*, de Aline Teixeira Cavalcante Sette (2016), apresentado ao Programa de Mestrado Profissional

em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2016. Nele, a mestranda realizou uma pesquisa de natureza aplicada e caráter intervencionista com alunos do 7º ano de uma escola pública estadual de Recife (PE), com o objetivo principal de despertar o gosto e o hábito pela leitura e ampliar a competência leitora dos alunos por meio da literatura. Para isso, foi trabalhado o gênero mito a partir do livro *Histórias greco-romanas* (2011), recontadas por Ana Maria Machado, em que se desenvolveram oficinas baseadas na proposta de círculos de leitura sugeridas por Cosson em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) e tendo como suporte teórico autores como Grimal (1982), o próprio Cosson (2014 a/b), Colomer (2007), Gregorin Filho (2011), Machado (2011), Kleiman (2013), entre outros. A culminância do projeto foi uma exposição na escola para outras turmas da galeria de personagens mitológicos criada pelos alunos participantes, após o término das oficinas e da elaboração de cartazes.

Outro trabalho desenvolvido nessa proposta de formação de leitores a partir dos mitos, também no âmbito do PROFLETRAS, foi a dissertação de Roberto Pinheiro de Araújo (2016), com o título “A formação e o desenvolvimento do leitor literário: a narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula”, na Universidade Federal do Pará (UFPA), que teve como objetivo principal a promoção e o desenvolvimento de narrativas a partir da leitura de mitos. Para isso, desenvolveu a pesquisa com alunos de 8º ano de uma escola estadual de Belém (PA), utilizando a mitologia e a jornada do herói em mitos de culturas diversas para fomentar o debate em sala de aula, ampliar a visão de mundo e o senso crítico dos alunos, levando-os ao reconhecimento de padrões e do diálogo entre textos mitológicos de culturas diferentes e sua presença, contemporaneamente, em nosso cotidiano em outros gêneros. Toda a proposta fundamentou-se em autores estudiosos da linguística, da literatura e da mitologia como Antunes (2014), Solé (1998), Terra (2014), Campbell (1990/2013), Eliade (2002/2011), Salis (2003), entre outros. A pesquisa aplicada foi de natureza qualitativa. O que serviu de subsídio para a intervenção propriamente dita da pesquisa, que se dividiu em três módulos diferentes, seguindo o esquema proposto por Lopes Rosi (2008): 1) módulo de leitura; 2) módulo de escrita e; 3) módulo de divulgação. O primeiro ocorreu com a leitura e análise dos mitos “Teseu e o Minotauro” e “Gilgamesh”, além do uso de infográficos, sinopses, trechos de filmes conhecidos e vídeos curtos para evidenciar a questão da Jornada do herói e relacionar a história dos mitos. No segundo, foi proposta a elaboração de narrativas escritas conforme o modelo/estrutura da jornada do herói exposto e analisado anteriormente. Para encerrar, o terceiro módulo contemplou a divulgação do livro artesanal com os textos

produzidos pelos alunos, após serem revisados e digitados por equipes formadas pelos próprios alunos e orientadas pelo pesquisador, alcançando assim o proposto pela pesquisa.

Outro trabalho voltado à mitologia é “Leitura Literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo”, de Celimara Cristine Lima Strelow (2016), apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em 2016, no qual foram desenvolvidas estratégias de leitura literária a partir da intertextualidade entre as obras *Odisseia*, de Homero, dos cantos XVII ao XXIII, *Colheita*, de Nélida Pinõn e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, com o intuito de responder à questão norteadora de toda a investigação: “Como é possível ressignificar o espaço da leitura literária para construção da subjetividade do aluno que convive em um ambiente neutralizado pelo dilema existencial?”. A pesquisa foi aplicada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Santa Terezinha de Itaipu, Paraná, porque a pesquisadora acreditou que o letramento literário e a literatura pudessem contribuir na formação de leitores autônomos e críticos de si mesmos e da situação na sociedade em que viviam. Para isso, a metodologia aplicada foi a pesquisa-ação e toda a intervenção pedagógica durante o processo baseou-se na proposta Sequência Expandida sugerida por Rildo Cosson (2014), em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*. Para encerrar o projeto, a pesquisadora realizou entrevistas individuais com os alunos sobre as relações intertextuais nas narrativas, como forma de avaliar os resultados alcançados ao longo do processo.

Como se percebe, são muitas as iniciativas para se combater o fracasso escolar e promover o letramento literário por meio de práticas pedagógicas eficientes na formação do indivíduo-leitor. No entanto, nenhum trabalho exposto e analisado aqui explora a leitura dos mitos, para promover o desenvolvimento e consolidação da habilidade interpretativa dos alunos com foco na figurativização e nas funções e características dos textos mítico-literários. Por isso, julgou-se importante mais uma investigação prática voltada para o desenvolvimento de novas estratégias de leitura literária que auxiliem na formação do aluno-leitor crítico, humano e consciente das múltiplas leituras de um texto e que não se limita à leitura superficial.

Sabe-se que a formação leitora é responsabilidade de todas as disciplinas “que de alguma forma se apoiam na leitura e na construção de textos” (AZEREDO, 2007, p. 42), uma vez que o texto, segundo proposto tanto pelos PCNs (BRASIL, 1998) quanto pela BNCC (BRASIL, 2017), deve ser a unidade básica de ensino, mas normalmente é sobre o professor de língua portuguesa que recai a tarefa de desenvolver ou ampliar as habilidades de leitura e

expressão. Em razão disso, este projeto, em consonância com o propósito do PROFLETRAS, que é formar profissionais de alto nível e, por consequência, melhorar a qualidade de ensino básico brasileiro, propõe o desenvolvimento de uma pesquisa intervencionista aplicada, alicerçada nos textos literários, porque comunga da ideia de Cosson (2016, p. 20) de que “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” e, por isso, precisa manter o seu lugar na escola sendo ensinada adequadamente a partir de uma leitura efetiva dos textos de forma prazerosa, mas também compromissada com o saber literário.

Antes da apresentação da proposta pedagógica propriamente dita, é válido o conhecimento da escola e turma selecionadas para a intervenção, justificando-se o porquê da escolha delas de acordo com toda a proposta de trabalho.

2.3 Perfil da escola e da turma investigada

À medida que o leitor avança em sua trajetória, vai aguçando o paladar, tornando-se mais exigente. Nesse estágio, as linhas só não bastam. As entrelinhas, os subentendidos, as alusões, as intertextualizações surgem como desafios, e a leitura converte-se num jogo que requer um jogador atento. (SILVA, 2009, p. 28)

Foi pensando em contribuir na formação e progressão desse “jogador atento”, o qual se desenvolve junto com as leituras que realizam, que a pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 7º ano da Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas. Uma turma heterogênea, formada por 37 alunos, com faixa etária entre 12 e 17 anos, sendo destes 20 meninos e 17 meninas, que apresentam níveis diversificados de proficiência em leitura.

O colégio onde se desenvolveu a pesquisa está localizado na Avenida A5, S/N, complexo Taíçoca, conjunto Marcos Freire I, no perímetro urbano da Cidade de Nossa Senhora do Socorro (SE). Esse município sergipano situa-se na Região Metropolitana de Aracaju e é o segundo mais populoso do estado, com aproximadamente 180 mil habitantes. Em razão de sua proximidade com a capital, Aracaju, o município tornou-se, a princípio, verdadeira cidade-dormitório, possuindo diversos conjuntos habitacionais; entre os quais estão: Marcos Freire I, II e III, João Alves Filho, Piabeta, Fernando Collor, Conjunto Jardim, Parque dos Faróis e Taíçoca. O conjunto Marcos Freire I, onde se encontra a escola, está situado numa região de grande desenvolvimento urbano e econômico, uma vez que foi nesse bairro que se construiu o único Shopping Center do município de Nossa Senhora do Socorro e

em seu conjunto vizinho, o João Alves Filho, fica o Distrito Industrial de Socorro (DIS), onde se encontram indústrias de alimentos, malharias, artefatos de cimento, renovadoras de pneus etc.

A unidade escolar, construída em junho de 1990, funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, assistindo atualmente a mais de 1.320 alunos que se distribuem nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio e EJAEF e EJAEM (1º, 2º, 3º e 4º módulos). Estruturalmente a escola possui 13 salas de aula, 07 banheiros, 01 refeitório, 01 depósito de merenda, 01 depósito de materiais de limpeza, 01 quadra poliesportiva, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação, 01 sala de recursos, 01 sala de arquivos, 01 sala de professores, 01 biblioteca e 01 sala de informática, porém tudo funcionando precariamente e necessitando de reforma geral urgente. A instituição está vinculada à Secretaria de Estado da Educação – SEED, por meio da Diretoria Regional de Educação – DRE08.

Essa escola foi selecionada porque é uma das escolas em que atua a professora pesquisadora e porque reflete a problemática do baixo índice de rendimento escolar, devido às dificuldades de leitura de muitos estudantes, pelo que verifica na prática a própria professora e, conforme pode ser comprovado no resultado do IDEB 2015 da escola, exposto adiante.

Esse resultado é obtido pela realização da Prova Brasil, uma avaliação censitária, realizada a cada dois anos, da qual participam as escolas públicas com pelo menos 20 alunos matriculados no 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental nas redes municipais, estaduais e federais. Essa prova faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do MEC, contribuindo com seus indicadores para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) .

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Em 2015, o IDEB nos anos iniciais da rede pública do país atingiu a meta e cresceu, com média 5,3, mas não alcançou a média 6,0 que era a desejada, enquanto nos anos finais não alcançou a meta 4,5, ficando com média 4,2. Essa disparidade entre anos iniciais e anos finais também ocorre no estado de Sergipe. No âmbito das escolas estaduais, o resultado nos anos finais é bem abaixo da meta estabelecida: média alcançada 2,1, meta 4,1, de acordo com a Fundação Lemann e Meritt (2012).

A escola em que ocorreu a pesquisa também não alcançou a meta de 4,8 que era a estabelecida para o ano, ficando com média 3,1 no IDEB 2015, sendo que apenas 27% dos alunos estão no nível de proficiência em leitura, 49% no nível básico e 24% no nível

insuficiente, num total de 93 estudantes dos 9ºs anos avaliados. Apesar de ter havido um crescimento do IDEB, comparando ao IDEB anterior: 2,3, o resultado ainda não é o desejado nem se tem o nível de aprendizagem esperado pelo Estado, escola e professores.

Em virtude desses resultados, acreditou-se que fosse importante uma investigação e intervenção direcionada à área de leitura e compreensão de texto na escola, como forma de identificar os problemas de leitura e do consequente fracasso escolar dos alunos, desenvolvendo e aplicando posteriormente a proposta interventiva, detalhada no próximo capítulo, como forma de contribuir na ampliação da competência leitora dos alunos e, conseqüentemente, na melhora do nível de aprendizagem em todas as outras disciplinas, e não somente em Língua Portuguesa, posto que a adequada leitura é a base para aprendizagem de todos os conteúdos.

Nossa metodologia pedagógica está pautada fundamentalmente na proposta de letramento literário de Cosson (2016), porém estruturada segundo as necessidades de aprendizagem dos alunos da turma pesquisada. Estas foram detectadas por meio de uma atividade de sondagem, realizada anteriormente ao desenvolvimento da sequência didática, que buscou verificar o nível de proficiência leitora dos alunos e identificar os principais problemas de leitura do texto mítico-literário. Os resultados dessa sondagem estão expostos no tópico a seguir.

2.4 Resultados da aplicação do teste de sondagem

Diante da necessidade de confirmar se a nova turma selecionada para pesquisa apresentava os mesmos problemas de leitura que a turma analisada no período de elaboração do projeto deste trabalho, aplicamos, dias antes do desenvolvimento da proposta, uma nova atividade de sondagem, empregando o mito de *Asclépio*, na versão de Heloisa Prieto, que está disponível no livro didático *Português: Linguagens*, 7º ano, de Cereja e Magalhães (2015), adotado para a turma em pesquisa.

A atividade, com questões previamente elaboradas pela professora pesquisadora, confirmou que os alunos mudam ao longo dos anos letivos, mas os problemas de leitura e aprendizagem, no geral, continuam os mesmos.

As questões elaboradas, como se pode observar no anexo C, foram pautadas em alguns dos descritores da matriz de referência da Prova Brasil para o segmento do 6º ao 9º ano do

ensino fundamental, os quais requerem habilidades condizentes com a série/idade dos alunos a serem avaliados e com o desenvolvimento da nossa proposta pedagógica. A saber:

(D1) Localizar informações explícitas em um texto = 2^a, 4^a, 5^a questões;

(D4) Inferir uma informação implícita= 3^a, 6^a, 9^a

(D6) Identificar o tema de um texto= 8^a

(D10) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa= 1^a

(D12) Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros= 7^a

Concordamos com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 98), quando dizem que essas habilidades “não correspondem à totalidade do processo de leitura”, mas que errá-las ou acertá-las pode “indicar o domínio ou estágio de desenvolvimento da pessoa naquela habilidade em particular”, por isso adotamos aqui este método de avaliação para termos uma noção do nível de proficiência dos alunos especificamente nestas habilidades básicas de leitura.

Há o registro de 37 alunos no diário, porém nem todos estão frequentando e três constam como transferidos. No dia da aplicação do teste de sondagem apenas 27 alunos realizaram a atividade. Como resultado, observou-se que a maioria obteve sucesso em localizar e recuperar informações explícitas no texto, em apontar alguns dos elementos da narrativa, entretanto, poucos realizaram as inferências necessárias para a construção dos sentidos possíveis do texto. Quando foi cobrado que se relacionasse a história a temas do nosso cotidiano, por exemplo, ou que se identificasse a função do texto, pouquíssimos apresentaram respostas totalmente adequadas, como vemos detalhadamente na tabela.

Para melhor facilitar o julgamento das respostas dos alunos comparativamente, estabelecemos os conceitos de “adequada”, para quando a resposta do aluno é totalmente condizente com o que pede a questão; “parcialmente adequada” para quando a resposta tem lógica, mas não está totalmente adequada ao que a questão exige ou porque está incompleta, necessitando de maiores informações e esclarecimentos; e “inadequada” para quando a resposta apresentada é incoerente, ilógica, não condizente com o que a questão exige de conhecimento.

Optamos em trabalhar com esse conceito de adequação e inadequação para avaliar as respostas dos alunos ao longo das atividades, porque os textos permitem múltiplas leituras, a depender do leitor, mas também possuem um limite para sua interpretação. Concordamos que

“não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor” (KLEIMAN, 2001, p. 23), por isso, consideramos que a leitura feita pelo professor/pesquisador não é a única possível.

Entretanto, entendemos também o que muitos teóricos, assim como Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 90) salientam:

[...] o processo parece ter um limite: não dá para cada um achar o que bem quiser do texto sob o argumento de que é sua opinião, e opinião cada um tem a que quiser! Há limites impostos exatamente pelo próprio material textual, isto é, não dá para sair falando qualquer coisa sobre o texto que não tenha um ponto de apoio nas informações que o próprio texto divulga.

Assim, sintetizamos os dados obtidos da avaliação do teste da seguinte forma:

Quadro 1- Demonstrativo dos resultados da atividade de sondagem

QUESTÕES	ADEQUADAS	PARCIALMENTE ADEQUADAS	INADEQUADAS	TOTAL DE RESPOSTAS
1ª a)	22	4	0	26
b)	3	7	9	19
c)	16	0	6	22
d)	5	2	7	14
2ª	18	7	2	27
3ª	8	09	7	24
4ª	12	8	5	25
5ª	7	4	13	24
6ª	4	7	7	18
7ª	0	16	4	20
8ª	7	3	6	16
9ª	6	11	3	20

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas 11 alunos dispuseram-se a responder todas as questões, sendo que dois alunos se recusaram a responder a maior parte da atividade (SP e JL). Observa-se que as questões mais respondidas foram a de identificação dos elementos da narrativa e as de recuperar informações explícitas no texto. As questões de 6 a 9 que exigem, sobretudo, estratégias de

inferências foram as que os alunos menos responderam adequadamente e mais deixaram em branco por não saberem responder, segundo o que nos justificavam.

A aplicação da atividade de sondagem, além de revelar os problemas de leitura pontuados, demonstrou também que a leitura ainda é uma atividade maçante para muitos alunos, pois alguns insistiram em começar a responder às questões sem ler o texto integralmente antes, mesmo tendo sido orientados a realizar a leitura prévia da narrativa. Em virtude dessa postura, apresentaram dificuldade até mesmo para compreender os enunciados, o que levou a professora mediadora a dar maiores esclarecimentos sobre as questões e alertá-los novamente para a importância da leitura prévia e integral do texto.

Outro ponto revelado foi a falta de habilidades suficientes para a realização de uma leitura minuciosa ou analítica, em que se desvenda o texto, observando sua estrutura, seu propósito, as palavras e expressões empregadas e sua relação com a realidade, isto é, com questões humanas e sociais que o permeiam. Por tudo isso, é que, pensando em minimizar os problemas de leitura identificados e contribuir com a ampliação da competência leitora dos alunos, desenvolvemos uma sequência didática (SD) voltada para exploração do caráter figurativo do texto mítico-literário para levar os alunos a uma efetiva compreensão/interpretação dos mesmos.

Em conformidade com os objetivos a serem alcançados, estruturamos uma sequência didática em que se privilegiou o ensino e desenvolvimento de estratégias de leitura, atrelando conhecimento composicional, linguístico, literário e mítico, na medida em que se atribuíam os sentidos construídos aos textos. Todas as atividades propostas se desenvolveram tendo o texto mítico como unidade básica do ensino. Por isso, selecionamos três narrativas míticas, “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, da obra *Histórias Greco-Romanas* (2013), de Ana Maria Machado e “Teseu, o Ateniense”, do livro *Contos e Lendas da Mitologia Grega* (2001), de Claude Pouzadoux e tradução de Eduardo Brandão, sobre as quais nos debruçamos durante, aproximadamente, 18 aulas, distribuídas em cinco etapas.

Na primeira etapa trabalhou-se o (re)conhecimento do gênero mito, focando em suas funções e características e na apresentação da mitologia grega e da genealogia dos deuses olímpicos. Na segunda, o foco foi a linguagem literária e o caráter figurativo das narrativas míticas, com base na leitura e estudo do texto “Eco e Narciso”, de Machado (2013). Na terceira etapa, retomamos os conhecimentos anteriores para explorar a narrativa de Teseu e compreender a relação figura-tema, concreto-abstrato que normalmente permeia os textos

mítico-literários. Já na quarta, buscou-se concentrar a aprendizagem e aprofundar as análises interpretativas dos textos, com o acréscimo da narrativa de Cupido e Psiquê, para propiciar uma leitura crítica-interpretativa. Por último, motivados pelo jogo “labirinto mítico-literário”, os alunos exercitaram os conhecimentos adquiridos e soltaram a imaginação na criação, em grupo, de narrativas míticas.

Para o encerramento do trabalho, promovemos um momento de confraternização em que desfrutamos dos textos produzidos, do compartilhamento dos saberes adquiridos e de um delicioso café da manhã.

Como resultado desta intervenção, foi elaborado um *Caderno Pedagógico* em que estão detalhadas todas as etapas de execução da sequência didática, previamente descrita, com a intenção de auxiliar outros professores no processo de ensino/aprendizagem da leitura literária, por meio de mitos. No *Caderno*, são pontuadas também as variantes possíveis de aplicação da proposta e sugestões de adaptação das atividades realizadas. Estas, inclusive, podem ser desenvolvidas em séries diferentes que revelem dificuldades leitoras semelhantes à da turma investigada. Disponibilizamos esse material no apêndice deste relatório.

3. LEITURA MÍTICO-LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Neste capítulo são relatadas as etapas da intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula, trazendo, a cada item, a análise dos dados recolhidos durante a pesquisa.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas está fundamentado na proposta de letramento literário de Cosson (2016), já que tal proposta sugere o ensino e aprendizagem da leitura por meio da leitura efetiva dos textos literários, prezando pela fruição estética e apreensão dos conhecimentos e saberes que os textos disseminam. No entanto, ampara-se também nas estratégias de leitura propostas, por Ferrarezi Jr. & Carvalho (2017), Kleiman (2001), Solé (1998), Geraldi (2012), entre outros, e nas nossas experiências profissionais em sala de aula.

Guiados pelos estudos desses autores, estruturamos e aplicamos a sequência didática adiante, tomando como base de ensino as narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, do livro *Histórias Greco-Romanas*, de Ana Maria Machado(2013), e “Teseu, O Ateniense”, da obra *Contos e lendas da Mitologia Grega*, de Claude Pouzadoux (2001), e tradução de Eduardo Brandão, cientes de que:

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente , mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor [...]: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura. (SOLÉ, 1998, p. 40)

Assim, procuramos desenvolver uma proposta de leitura literária que contempla a produção do conhecimento prévio do aluno, fornecendo o saber sobre particularidades da linguagem literária, sobre funções e características do Mito, ao mesmo tempo em que estabelecemos diferentes e complementares objetivos de leitura, a cada análise das narrativas. Previamente, porém, preocupamo-nos em motivar os alunos para a leitura e interpretação dos textos, por meio de questionamentos, debates e/ou atividades lúdicas, como pode ser constatado a seguir.

3.1 Aplicação da sequência didática

Chegar até esse momento do trabalho, assim como à execução da proposta em sala de aula não foi fácil. Foram muitas as pedras no caminho, foram muitos os desafios pessoais e

profissionais a serem superados. Dedicar-se a um curso como este, trabalhando dois turnos em sala de aula, porque a licença para estudo foi negada, com mãe e irmão que dependiam de olhar especial e tendo que lidar com as inseguranças, as limitações intelectuais e com a perda de um irmão querido, no decorrer do caminho, não foram tarefas simples nem agradáveis de realizar, porém precisas. Foram, de fato, muitos os monstros a nos atormentar e a tentar atrapalhar a travessia, mas graças à força e bondade de um Deus maior, de deuses de categoria menor e de nossa persistência que, enfim, estamos aqui podendo relatar não só o sofrimento, mas também os frutos colhidos, o amadurecimento, a aprendizagem, a superação, como uma nova criatura, pois “o mito afirma que da vida sacrificada nasce uma nova vida” (CAMPBELL, 1990, p. 144).

A aplicação da proposta pedagógica também não foi fácil, pois, além de termos começado fora do período predeterminado, devido ao tempo necessário para o luto pela perda de um irmão, contou com os imprevistos de sala de aula, indisponibilidade de recursos previamente planejados, como, por exemplo, o datashow, com a resistência dos alunos para a realização de determinadas atividades, com o martírio de executar as aulas em meio ao calor excessivo em sala de aula, já que os ventiladores estavam quebrados e não foram consertados durante o período e, o fato mais complicador, o horário da disciplina. Este, desde o início do ano letivo, está distribuído durante os cinco dias da semana, sendo uma aula por dia. Isso complicou bastante a aplicação da SD, no início, e interferiu na agilidade e progressão da proposta, de acordo com o previamente planejado, uma vez que as aulas iniciais tiveram de ser ministradas uma a uma, porque não foi possível mudar o horário, colocando aulas geminadas, como solicitado à coordenação da escola. Este fato atrasou ainda mais a aplicação, pois, muitas vezes, tínhamos que relembrar o que foi trabalhado na aula anterior para dar continuidade à proposta, perdendo os minutos iniciais da aula seguinte e, conseqüentemente, ocupando uma quantidade maior de aulas do que as previamente planejadas. Em alguns momentos durante o andamento da proposta, foi necessário negociarmos com os professores do horário anterior ou posterior ao nosso para que conseguíssemos as aulas geminadas e, em outros, pegarmos o horário de alguns colegas ausentes, visto que algumas atividades não podiam ser interrompidas antes da conclusão.

Entretanto, optamos por descrever aqui a aplicação etapa por etapa para facilitar a visualização geral do trabalho que foi desenvolvido com os alunos do 7º ano, do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, no período de 15 de outubro a 23 de novembro de

2018. A extensão desse período deu-se tanto em função do que já foi explicado anteriormente, como em função dos feriados, pontos facultativos e intervalos necessários para que os alunos assimilassem melhor os conteúdos e as aprendizagens.

A função simultânea de professora, mediadora e pesquisadora não é simples de ser conciliada, contudo, tentamos reproduzir, nas páginas a seguir, nossas ações e participação dos alunos durante o processo de execução da proposta, dentro dos limites do que foi possível captar e registrar. Quanto à descrição dos dados, preferimos apresentar uma visão geral do todo, a partir da avaliação de cada atividade aplicada. Entretanto, como houve uma oscilação no número de participantes entre 27 a 30 alunos, e ficaria muito extenso expor e analisar aqui todos os registros orais e escritos, decidimos por transcrever apenas alguns deles para fazer as ponderações acerca dos resultados.

Os critérios de seleção dos registros foram: primeiro, a representatividade das respostas preponderantes entre os alunos; segundo, a maior participação, contribuição nas atividades expositivas; terceiro, a presença e assiduidade, ao longo do desenvolvimento das etapas. Vale ressaltar que, as respostas e opiniões dos alunos, no geral, foram transcritas fielmente (inclusive com problemas ortográficos) e a identificação deles feita pela combinação de duas letras maiúsculas, apenas, a fim de se evitar a exposição de seus verdadeiros nomes. Isto posto, seguem o relato de aplicação e as análises dos resultados.

3.1.1 Sequência didática

No primeiro encontro, por meio de um “bate-papo” descontraído, foi apresentado à turma o projeto, expondo a justificativa e os objetivos traçados para a aplicação da proposta interventiva, as etapas de execução e a forma de desenvolvimento das aulas. Ao longo deste encontro, ressaltou-se a importância da leitura na vida de todo cidadão e a necessidade de aquisição e ampliação das habilidades de leitura e compreensão/interpretação de textos na escola, para o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Como veremos a seguir, a sequência foi aplicada em aproximadamente 18 horas/aulas, divididas em cinco etapas.

I ETAPA: Construindo saber: O gênero mito e a Mitologia Grega (4h/aula)

O principal objetivo desta etapa foi contextualizar o trabalho interventivo, conforme a proposta pedagógica, por meio da apresentação e caracterização do gênero mito e da mitologia grega, promovendo a introdução do trabalho e a inserção dos alunos no mundo mitológico.

1ª e 2ª aula:

“O que é Mito?” A aula começou com esta indagação para levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual a ser trabalhado, a fim de elencar as possíveis definições para o termo. E eles foram respondendo:

“uma coisa falsa”;

“é uma mentira”;

“uma história que não é verdadeira”;

“tenta explicar algo”;

“é uma lenda”;

“é criado por uma cultura”;

“um tipo de contos de fada”;

“é uma coisa que inventam”;

“é uma história inventada que traz uma realidade”;

Enquanto os alunos falavam, um após o outro, as respostas iam sendo escritas na lousa, com o intuito de que se estabelecesse, posteriormente, o conceito adequado ao que foi proposto no trabalho. Todas as respostas dadas contribuíram para esclarecer os vários sentidos que a palavra mito apresenta, assim como para definirmos o conceito que adotaríamos. Serviram até para explicar por que um dos presidentes da época era/é chamado de “mito”, uma vez que pronunciaram o nome dele logo após a pergunta inicial.

Em seguida, para continuar testando os conhecimentos mitológicos dos alunos, foram apresentadas, em slides, imagens com os nomes de alguns personagens famosos das mitologias grega, romana, nórdica e brasileira, na medida em que perguntávamos se eles conheciam aqueles personagens e de onde conheciam: Odin, Hércules, Tupã, Anhangá, Thor, Iara, Zeus, Minotauro, Loki, Medusa, nessa ordem. Neste momento houve uma empolgação

de alguns deles, ao verem as imagens e revelarem seus conhecimentos sobre o mundo mítico, principalmente sobre a mitologia grega e a nórdica que são as mais difundidas nos filmes, livros e jogos a que eles têm acesso. Com isso, foram apontando alguma característica específica de cada personagem reconhecido e relacionando-o a um filme visto — *Percy Jackson*, *Fúria de Titãs*, *Hércules*, *Thor* — e/ou ao jogo *God of War*, do qual eles disseram gostar muito. Como bem pontua Bulfinch (2006), é esta presença constante do mítico nas artes modernas que o impede de ser esquecido. Foi impossível registrar as falas deles, devido ao barulho e empolgação da turma, mas inevitável de perceber e registrar o brilho no olhar, a alegria e satisfação ao verem as imagens.

Os seres da mitologia brasileira foram os menos conhecidos, apenas um aluno disse que Tupã pertencia “a uma mitologia indígena” e uns poucos disseram que já tinham ouvido falar da Iara, mas não souberam dar muitos detalhes. Um apenas arriscou que “ela era a deusa dos rios”. Após a contribuição dos alunos, fizemos as correções devidas, explicando a origem e representatividade de cada um dos deuses e personagens mitológicos. Aqui já vimos a paixão sendo despertada ou revelada, confirmando o que Campbell (1990, p.12) disse sobre o interesse dos jovens pelos mitos: “jovens em geral simplesmente se deixam arrebatar pelo assunto”. Assim, com esse arrebatemento provocado durante a motivação, expomos o conteúdo Mito, conforme detalhado no anexo A (definições, funções e características primitivas e atuais), firmando o conceito adotado em nosso trabalho e justificando-o: “Mitos são narrativas que expressam o modo como determinado povo via o mundo e tentava explicar fatos e fenômenos cuja origem e funcionamento desconhecia”. Este conceito fundamenta-se na definição didática apresentada por Cereja e Magalhães (2015), livro didático adotado para a turma, e nos diversos sentidos, expressos pelos diferentes mitólogos, estudados durante a pesquisa bibliográfica.

A partir dos estudos realizados em Campbell (2016), Eliade (2017), Rocha (2012) e Ruthven (2010), sobretudo, apresentamos uma síntese da “história do mito”, ressaltando, a princípio, seu caráter verdadeiro e sagrado para os povos antigos, até chegarmos à compreensão atual e literária do mito para justificar como o conceberíamos em nosso trabalho em sala de aula.

Durante a exposição, alguns alunos demonstraram-se intrigados ao saberem que os mitos não eram apenas histórias fabulosas que buscam explicar algo, até então desconhecido para um povo, mas que os textos eram tomados como “histórias verdadeiras” pelos antigos que os criaram, pois sempre consideraram “histórias falsas, mentirosas”, “uma invenção

apenas”, como bem expuseram no início, ao tentarem definir o mito. A exposição do conteúdo era quase sempre interrompida por uma fala ou colocação de um ou outro aluno para complementar ou questionar as afirmações, sobretudo quando passamos a apontar as funções e características do Mito. Um aluno inclusive suspirou um “aaah” (GG) quando lhe foi dito que “com o passar do tempo, os mitos perderam o caráter de histórias verdadeiras e sagradas, passando a fazer parte da literatura de um povo pelo seu aspecto fictício, simbólico, fantasioso” e que assim os tomaríamos e estudaríamos em nossas aulas. Para este aluno, talvez tenha sido absurda a afirmação anterior de que os mitos foram tomados algum tempo como histórias verdadeiras. Até então, ele não havia se manifestado, apenas ouvia atento e calado a exposição do conteúdo. Somente no último momento da aula foi explicado o sentido do termo “mitologia”, como um conjunto de mitos de um determinado povo, e então eles souberam que trabalharíamos uma das mitologias citadas, sem mencionar naquele momento qual seria. Este fato provocou certo desgosto em alguns alunos que, em seguida, soltaram “tah”, ou arriscaram “será a mitologia grega”. E dissemos que isso era assunto para o próximo encontro, encerrando a aula.

3ª aula:

No início da aula, dois alunos nos procuraram para falar que tinham gostado do assunto anterior e que tinham pesquisado mais sobre os mitos. A aluna BJ disse: “pesquisei mais sobre os mitos em casa e li sobre as deusas romanas, gregas e egípcias. Elas são muito bonitas”. Enquanto eu ouvia com grande satisfação, por ter despertado a curiosidade dela e levado-a a outras leituras, o aluno YN se aproximou e relatou-nos uma análise mais profunda, a partir da exposição anterior e de sua pesquisa realizada em casa, questionando indiretamente: “professora, parei pra pensar em casa, li um pouco e fiquei me perguntando se o episódio bíblico em que Moisés abre o mar vermelho para o povo hebreu passar não se tratava apenas de um mito que pretendia explicar a fuga, libertação deste povo da escravidão no Egito...?!” Confessamos que aqui, apesar de termos ficado felizes em ver os primeiros objetivos sendo alcançados, o despertar para leituras complementares e motivá-los na ampliação das leituras, percebemos o risco de se trabalhar com tal conteúdo, pois podem pôr em xeque a fé e crenças dos alunos mais curiosos e interessados. Assim, após a surpresa inicial da inteligência da pergunta, esclarecemos ao aluno que “para quem acredita na Bíblia, aquele episódio é uma história verdadeira, porque foi mais um milagre realizado por Deus

para proteger seu povo e fazê-lo chegar à terra prometida, Canaã, e não um mito no sentido de “ficção”, “fábula”, “mentira” como a maioria das pessoas entendem hoje”. Como o aluno se deu por satisfeito e agradeceu o esclarecimento, preferimos não falar das controvérsias científicas e históricas acerca do tema, nem dizer que há estudiosos que negam e outros que afirmam a possibilidade do episódio, para não mexer ainda mais com a cabeça do aluno. Nesse episódio vimos na prática o que Souza e Feba (2011, p. 81) afirmam sobre o papel da literatura na formação do leitor crítico e reflexivo e na sua construção de crenças e valores:

A literatura [...] possibilita, também, a participação ativa do sujeito como leitor, fazendo dele um ser crítico, reflexivo e capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de o auxiliar na construção dos símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores.

Após essa conversa com os alunos e do tradicional pedido de silêncio à turma, que estava agitada, como de costume, informamos que trabalharíamos com a mitologia grega, justificando a escolha, o que não agradou a todos, pois a aluna BJ fez uma expressão de decepção ao ouvir essas palavras, mas preferi não interromper a continuidade da aula para perguntar o porquê da frustração, já que nos restava pouco tempo para muito conteúdo. Dando prosseguimento, relembramos que o ponto central ou inicial dos mitos e das mitologias era o mistério da origem do mundo e da vida humana, por isso nossa aula seria para apresentar a origem do mundo mitológico na versão dos gregos antigos.

Antes, porém, de realizarmos a leitura do texto programado e de passar os vídeos, perguntei aos alunos: “Como surgiu o mundo? De onde viemos?”. Vários alunos falaram ao mesmo tempo, tentando explicar as duas versões mais conhecidas: a bíblica e a científica. Então, neste momento, interrompemos o rompante deles e fomos dando a vez a cada um que expunha a versão e ou complementava a fala do outro. As falas mais precisas foram as de MW, divagando sobre trechos do *Gênesis* e a de FR, explicando a teoria científica. Depois tomamos a palavra de novo e explicamos que tais versões eram conhecidas como “criacionismo” e “evolucionismo”, respectivamente, esclarecendo o significado dos termos. Para encerrar este momento, perguntamos em que versão eles acreditavam e foram unânimes em dizer “no criacionismo” e, assim, foram expondo: “acho um absurdo nós sermos descendentes de macacos” (MW), “e essa história de que algo explodiu e a gente é aquele negocinho...” (JH) e FR completou “molécula”. Outro acrescentou: “A versão científica para mim é um mito. Eu não acredito, eles querem desmentir a Bíblia” (GG) e assim começaram a

conversar, discutir entre eles sobre em que acreditavam, defendendo seus pontos de vista, todos ao mesmo tempo e, infelizmente, não conseguimos captar tudo o que diziam. Captamos apenas que “cada um vê a mitologia à luz de suas próprias preocupações” (Ruthven, 2010, p. 15) e de suas próprias crenças.

Levamos alguns minutos para acalmar a turma e, correndo contra o tempo, demos prosseguimento explicando que, naquele momento, veríamos a visão dos gregos antigos sobre a criação do mundo. Realizamos primeiro a leitura do texto “A criação do mundo”, de Pouzadoux (2001), e, enquanto eles comentavam sobre alguns dos personagens do texto, iniciamos a apresentação do vídeo “A verdadeira história da mitologia grega”, copiado do *Canal História & Cultura*, como texto complementar, visto que o texto anterior é apenas uma parte introdutória sobre a criação mítica grega do mundo. Os alunos vibraram com o colorido das imagens do vídeo, com a “caricaturização” dos deuses e deusas e se divertiram quando aparecia o nome de “Gaia”, a personificação da terra, pela associação com o termo pejorativo que eles conhecem.

Durante a apresentação do segundo vídeo, “Mitologia Grega: a criação do universo”, pedimos para que os alunos acompanhassem a história, lendo em voz alta o que aparecia a cada imagem. Claro que nem todos leram, mas prossegui complementando a fala e dando um tom de interrogação à leitura. Foi uma forma de fazê-los memorizar ou apreender um pouco da história da mitologia grega e da criação do universo grego. E a maioria gostou da estratégia. Como já estávamos quase extrapolando o horário, e logo seria o intervalo, solicitamos um pouco mais de paciência para tecermos breves comentários sobre os vídeos e o que havíamos debatido antes. Alguns apressados se levantaram para sair da sala, o que foi necessário barrar, enquanto uns poucos alunos apontavam as semelhanças entre as três versões da criação do mundo, relacionando a explosão do big bang ao caos, a formação das partes da terra à parte bíblica em que Deus ordena que haja luz e se faça separação das águas e da terra, entre outras coisas que, infelizmente, devido à inquietação de outros alunos e vontade de sair da sala, pouco captamos das falas dos que estavam mais interessados na aula. Porém, a discussão foi proveitosa e precisa no estreitamento das relações entre os assuntos míticos e a existência e vivência humana.

4ª aula:

Como encerramento da aula anterior, apresentamos os livros dos quais retiramos as narrativas a serem lidas, falamos um pouco sobre as obras e dissemos que, apesar de termos focado, na aula anterior, na mitologia grega, uma das obras, a de Ana Maria Machado, relata histórias que fazem parte tanto da mitologia grega quanto da romana, sendo os personagens apresentados com os nomes romanos. Por isso, conheceríamos naquela aula o nome dos principais deuses gregos e seus correspondentes romanos. Assim, fizemos a leitura dos nomes dos deuses na ordem em que são apresentados no material que foi previamente preparado, impresso e distribuído para os alunos, expondo sobre suas representatividades e relação entre a cultura mítica grega e romana para reforçar a contextualização das narrativas a serem lidas e o reconhecimento das personagens do mundo mitológico greco-romano. O material utilizado na aula está disponível no anexo A.

Alguns alunos pegaram os livros para folhear durante a aula e no final o aluno MV veio perguntar se podíamos emprestar o de Claude Pouzadoux para ele ler em casa algumas histórias. Como não queríamos que lesse antecipadamente a narrativa que seria trabalhada em sala de aula, explicamos que não poderíamos emprestar a obra agora, porque ainda precisaríamos para preparar as próximas etapas, mas que, após a execução da proposta interventiva, emprestaríamos o livro e ele poderia ficar com a obra pelo tempo que precisasse. Então, ele sorriu, agradecido.

Apesar de nem todos participarem ou se envolverem do mesmo jeito nas atividades propostas, no fim, o propósito maior das aulas foi alcançado: despertar o gosto ou interesse para a leitura, ao menos em alguns deles. Nesta mesma aula outros alunos nos procuraram para dizer: “É interessante essa história de mitologia. Eu pesquisei e li mais coisa em casa” (KP); “professora, eu gosto de mitologia e já lia algumas coisas antes e agora fiquei mais interessado” (AC), além do aluno YN que veio nos falar que a irmã dele também gosta de mitologia e que tentou pegar um livro dela sobre os monstros da mitologia para trazer e nos mostrar, mas a irmã “muito ciumenta com o material”, segundo ele, não deixou.

Tais depoimentos nos remetem ao que fala Cosson sobre a atualidade dos mitos ser a causa do interesse dos leitores de diferentes níveis de proficiência leitora:

Os mitos mesmo não sendo produzidos na contemporaneidade não deixam de ser atuais, pois influenciam na produção de outras artes além de outros textos literários e mantem em seu enredo temáticas atuais, envolventes [...] É

essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2016, p. 34)

Num outro momento da aula, para fixar a aprendizagem, foi proposta a confecção de dois cartazes: um com a definição adotada, função e principais características dos mitos, e outro com os nomes dos deuses olímpicos gregos e seus correspondentes romanos. Assim, organizamos a sala em dois grupos para que cada um produzisse um cartaz com o material que havíamos preparado e trazido de casa: papel, madeira, cola, tesoura, canetas hidrográficas, imagens dos deuses e os textos impressos em letras maiores. Como não foi possível concluir tudo em sala, a aluna BJ pediu para levar os cartazes para casa para finalizar a “pintura”.

Depois de prontos, os cartazes foram afixados na parede da sala e consultados sempre que havia necessidade de retomada do conteúdo mítico, durante o período de intervenção.

Figura 1- Elaboração dos cartazes pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2- Cartazes produzidos



Fonte: arquivo pessoal

Podemos afirmar que esta etapa foi concluída com sucesso, pois alcançamos os objetivos previamente traçados de levar o conhecimento prévio sobre o mito e a mitologia grega, de envolver os alunos e capturá-los por meio do tema discutido, para despertar o gosto e interesse para a leitura mítica. Ficamos felizes em saber também que alguns alunos já conheciam um pouco das mitologias e que já gostavam do assunto. Por essas descobertas feitas e pela participação frenética dos alunos, ficamos esperançosas de que a realização das atividades subsequentes seria de fácil aceitação para os alunos.

II ETAPA: O literário no mítico: o processo de figurativização e metaforização nos textos mítico-literários. (4h/aula)

Tendo como principais objetivos promover o contato dos alunos com fundamentos mítico-literários, a partir da leitura e análise do texto “Eco e Narciso”, de Ana Maria Machado (2013), e identificar as diferenças entre texto literário e não literário, por meio de suas especificidades linguísticas como figurativização, verossimilhança, metaforização, ficcionalidade, plurissignificação, entre outras, começamos a aula com uma dinâmica motivacional para leitura posterior do mito. Essa diferenciação entre texto literário e não literário é uma delimitação didática, estabelecida em função da predominância das características literárias, estéticas, em oposição às não literárias dos textos predominantemente temáticos e informativos, para facilitar a compreensão do conceito e da função da literatura, enquanto arte da palavra.

5ª e 6ª aula:

Logo no início da aula, distribuímos imagens impressas, aleatoriamente, da flor narciso, de um espelho, de uma caverna e de um lago para todos os alunos presentes e, em seguida, pedimos para que observassem a imagem e escrevessem o que ela simbolizava, representava para eles, sem que dissessem ou mostrassem a imagem para os colegas. Alguns dos alunos que pegaram a foto da caverna disseram não saber do que se tratava a tal figura e individualmente explicamos o que era a cada um deles. Outros afirmaram que não sabiam o que escrever, então, reexplicamos que eles só precisavam olhar a foto e dizer o que ela

representava para eles ou que sentimento, sensação despertavam neles. Quando reexplicamos dessa maneira, percebemos que ficaram mais confortáveis para escrever.

Quando todos já haviam realizado o proposto, pegamos as imagens uma por uma e perguntamos, ao erguê-la no ar, o que era aquilo e quem havia pegado tal figura. Uns de forma tímida e outros de modo empolgado foram falando um após o outro. A flor foi a primeira a ser apresentada e para nossa alegria as respostas foram satisfatórias. Todos tenderam a relacioná-la ao amor, à alegria e à natureza, nessa ordem. O aluno AX relacionou-a à suavidade, à vida e à mulher como se tudo isso no fundo fosse uma coisa só, por enxergar delicadeza tanto na flor quanto na mulher. Apenas um aluno deixou de seguir a proposta e escreveu no papel recebido “4 pirulitos? Ou 20 balas?” (LF) o que só observamos à noite em casa. Quando o interrogamos, no dia seguinte, ele explicou que não havia se esquecido do que falamos sobre os doces na parte dos joguinhos, aí entendemos a brincadeira e a cobrança.

Figura 3- Imagem da flor de narciso



Fonte: <http://flores.culturamix.com/flores/naturais/flor-narciso>

“a flor representa: Suavidade, Vida, Representa uma mulher” (AX)

“Alegria, paz e amor” (LG)

“Natureza” (BR)

“Isto é uma flor, e pra mim ela representa o amor, porque uma flor, quando nós amamos ela, nós não arrancamos, nós cuidamos e regamos todos os dias, A mesma coisa é com o amor.” (JR)

A segunda imagem apresentada foi a da caverna. Grande parte dos alunos relacionou-a à solidão, e à escuridão por ser “um lugar fechado”, “escuro”, “de treva”, em suas palavras.

Outros falaram e escreveram que representava “um abismo”, “um buraco”, uma “diversidade da natureza”.

Figura 4- Imagem da caverna



Fonte: <http://www.santaremtur.com.br/noticiaseeventos/caverna-do-paraiso-maior-caverna-de-exploracao-paraense>

“Pra mim representa uma caverna, ou uma escuridão Solidão.” (AT)

“um abismo com casas em cima dos Montes. O ABISMO DA “MORTE” “ (JO)

A terceira imagem ressaltada foi o lago e a maioria dos alunos relacionou-a à natureza e ao sentimento de “paz” e “sossego” que a imagem suscita ao ser contemplada. Apenas um aluno incrementou com o sentimento de medo do que “... pode estar escondido por essa mata” (MV), além da sensação de paz suscitada, outro apenas descreveu a parte visual “Ele representa uma imagem linda com cores e cheia de verdes” (JH).

Figura 5- Imagem de Lago

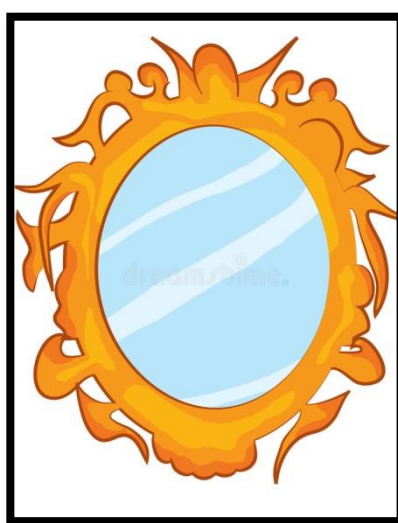


Fonte: <http://meioambiente.culturamix.com/natureza/lagos-lindos>

“Isso pra mim representa harmonia, paz, tranquilidade e eu vejo flores, árvores, água, folhas. E mais se eu tivesse aí ignorava tudo, e ficava só relaxando de boa nessa lagoa” (LK)

Por último foi o espelho e, surpreendentemente, quase todos disseram representar “a beleza”, chegando alguns a ligá-lo ao termo “autoestima”. A justificativa oral predominante foi “porque quem gosta de espelho, se acha bonito, tem autoestima e fica se valorizando em frente ao espelho”.

Figura 6- Imagem do espelho



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-desenhos-animados-do-espelho-image47930932>

“É um espelho. Representa pra mim beleza autoestima. Porque as pessoas se olham no espelho para se arrumar e ficar bonito(a)” (WJ)

“Isso representa pra mim, uma forma das pessoas verem a sua beleza e as suas diferenças” (KL)

“Um espelho, mas pra mim representa a existência da autoestima, pois só de você conseguir se olhar no espelho, é o fato de você conseguir se amar” (ES)

A motivação é um dos passos proposto por Cosson (2016) em sua Sequência Básica. Seu núcleo consiste em preparar o aluno para entrar no texto por meio de uma antecipação temática, da exploração da estrutura do texto ou dos procedimentos da construção, por exemplo, podendo envolver conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade como

fizemos. Optamos por fazer a motivação por meio das imagens como forma de antecipar também o caráter imagético, alegórico e plurissignificativo das narrativas míticas, que seria explorado durante as leituras posteriores.

Como se observa, a aplicação da motivação foi satisfatória, visto que as respostas foram todas adequadas, os alunos se empolgaram, no geral, em suas exposições orais, havendo o compartilhamento e incremento de suas leituras individuais. A execução dessa atividade também foi essencial para que nós pontuássemos a importância da leitura mais uma vez e do quanto ela é individual, pode ter sentidos múltiplos, mas nos impõe limites no ato da compreensão e interpretação, como já foi dito anteriormente nas palavras de Geraldí (1990) e de Ferrarezi JR. e Carvalho (2017), assim como sintetizada na observação de Cosson (2016, p.66): “não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena”. Tudo isso foi esclarecido aos alunos logo após as exposições deles, agradecendo e parabenizando-os também pelas ótimas leituras que haviam realizado dos textos não verbais, isto é, das imagens. Com a dinâmica, e de forma prazerosa para os alunos, alcançamos nosso objetivo de demonstrar que um mesmo texto pode suscitar interpretações diferentes, a depender de quem o lê. Com ela também motivamos os alunos para a leitura dos textos subsequentes.

Num outro momento da aula, após tentar acalmar os ânimos dos alunos, distribuimos os textos não literários, disponíveis no anexo A, que tratam tematicamente sobre o eco e a flor narciso para uma leitura silenciosa. Aqui a dificuldade foi fazer os alunos silenciarem para a realização da leitura, pois estavam muito agitados em função do calor. Por isso percebemos que nem todos efetuaram a leitura com a atenção e concentração necessárias. Porém, após o tempo dado para a leitura, indagamos de forma oral, de que tratavam os textos, quais eram os temas abordados e qual a relação deles com as imagens expostas anteriormente. O aluno CE respondeu que “um texto fala do eco e outro da flor de narciso” e os demais concordaram. Quanto aos elementos vistos anteriormente, o aluno MW relacionou o eco à caverna dizendo que “é onde ouvimos o eco”, FR relacionou a imagem da flor à flor de narciso. Neste momento perguntamos se já tinham visto ou ouvido falar daquela flor antes e todos disseram que “não”. Um aluno remeteu os textos ao mito de Eco e Narciso, pois já tinha lido algo a respeito. Daí, aproveitamos para entregar o terceiro texto, a narrativa “Eco e Narciso”, de Machado (2013), para uma leitura silenciosa e, em seguida, aplicamos o questionário abaixo com o intuito de direcionar o olhar do leitor ao nosso próximo objetivo: tratar das

características do texto literário, estabelecendo um paralelo às características do texto não literário.

Em função do pouco tempo restante de aula, o compartilhamento das respostas ficou para ser realizado no dia seguinte. Porém, já analisamos abaixo os registros escritos.

ATIVIDADE I (2ª ETAPA)

Após a leitura dos textos I, II e III, responda:

1. Podemos afirmar que o texto III trata dos mesmos temas abordados no texto I e no texto II? Justifique-se.

2. Os textos I e II têm a mesma função e estrutura composicional do texto III? Explique-se apontando as semelhanças ou diferenças notadas na construção dos textos.

3. Os elementos/imagens, vistos anteriormente na dinâmica, estão presentes em qual dos textos? O que eles representam na narrativa?

Dos 29 alunos que responderam à atividade apenas dois, EM e LF, responderam “não” à primeira questão, revelando não perceberem a relação temática entre os textos. As justificativas dos que responderam “sim” foram semelhantes, apesar das formas particulares de responder, pois entenderam que os textos falavam das mesmas coisas, mas de forma diferente:

“Sim todos falam de Eco E da flor de Naciso mas de forma diferente” (BJ);

“Sim, pois é uma mistura dos dois textos em uma história inventada” (ER);

“Sim. Porque tem um só significado” (BG),

“Sim, só que agora em mitologia, eco não era mais só física, no texto III ela era uma ninfa, e a flor de narciso era um rapaz belicimo antes de transformar em flor.” (YG).

Em relação à segunda questão, 10 alunos afirmaram que os textos tinham a mesma função e estrutura composicional, um chegou a dizer “sim, poquê eles tem a mesma finalidade’(BR), outro “sim, ambos falam sobre uma flor, um lago, uma caverna e os ecos” (MV), não se atentando para o modo de expressão particular de cada texto. Um aluno, apenas, contradizendo-se respondeu “Não. eles tem a mesma estrutura mais são inscritos de forma diferente” (AX). Outros disseram que um era mitologia e outro era física sem maiores explicações. Verificamos que mesmo os que perceberam as diferenças estruturais não tiveram conhecimento suficiente para esclarecer os pontos em que diferem, como a linguagem ou forma de expressão empregada, por exemplo. Em razão disso, julgamos importante se fornecer esse conhecimento prévio para o aluno leitor, esclarecendo que cada texto tem uma função e estrutura adequada aos propósitos comunicativos para os quais são produzidos, por isso, no geral, requerem diferentes tipos de leitura. A relevância dessa questão, para se direcionar o olhar do aluno-leitor em formação a essas diferenças funcionais e estruturais dos textos, advém da ideia de que, parafraseando Eagleton (2006), sem alguma forma de teoria, por menos consciente e implícita que seja, não saberíamos, como definir uma "obra literária", muito menos saberíamos lê-la.

O reconhecimento da representatividade dos elementos exigido na terceira questão não foi pontual, uma vez que a maioria dos alunos disse que os elementos se encontravam no texto III, mas não souberam precisar os seus sentidos dentro do contexto. Apenas constataram, semelhantemente, sem de fato dar um sentido mais profundo aos elementos em cena, que:

“Texto 3, lago – onde narciso morreu, flor – o narciso depois que morreu/ caverna – ninfa, espelho – o reflexo de narciso na água’(CE);

“a caverna, o lago e a flor, a flor que narciso vira, a caverna que eco se esconde e o lago em que narciso fica se olhando” (FR);

“Sim, O espelho representa o lago, a flor representa o Narciso” (KP).

7ª e 8ª aula:

Dando continuidade ao que começamos no momento anterior, antes de tratarmos das características da linguagem literária, sugerimos a releitura do mito “Eco e Narciso” para relembrarmos da história. Porém, alguns alunos alegaram que não haviam trazido o texto, outros que não sabiam onde estava. Então, redistribuímos o restante do material impresso,

informando que era emprestado e que eles precisavam guardar os textos recebidos porque reutilizávamos em outras etapas. Posteriormente, em voz alta e com bastante entonação e dramaticidade a professora mediadora leu o mito, e prosseguiu a análise começando por recapitular oralmente a história pelos elementos da narrativa, a fim de ressaltar a figurativização construída para explicar a origem do eco e da flor narciso.

Em sequência, retomamos oralmente as questões respondidas por escrito na aula anterior, à medida que fazíamos as ponderações sobre as características predominantes da linguagem literária — subjetiva, ficcional, metafórica, verossímil, figurativa etc. —, enumerando uma a uma na lousa e contrapondo à linguagem não literária: objetiva, real, direta, temática etc., esclarecendo que essas características não eram exclusivas de um ou outro tipo de linguagem, mas que, normalmente, predominam conjuntamente nos tipos textuais citados. As leituras realizadas até então serviram de suporte e exemplificação para esclarecer cada característica elencada. Enquanto alguns alunos acompanhavam a exposição em silêncio, copiando as anotações no caderno, outros ajudavam verbalizando as respostas apresentadas anteriormente. Durante a exposição do conteúdo, manifestaram-se o aluno FR, para pedir que reexplicássemos sobre metáfora, e MV, pedindo para falarmos novamente sobre verossimilhança, pois alegou que não tinha entendido ainda e assim os atendemos. Em seguida, comentamos que traríamos na próxima aula aquele conteúdo impresso e com mais detalhes sobre as características da linguagem dos textos literários e não literários, por isso preparamos o esquema que está disponível também no anexo A. No final perguntamos de que leitura eles mais gostaram e o aluno CE logo respondeu “dos dois primeiros”, para nossa surpresa. Daí, perguntamos “Por quê?” E ele completou “Porque foram mais fáceis de entender”. Nesse momento, aproveitamos para reforçar que foi devido também a essa dificuldade que os alunos geralmente têm de compreender os textos literários que resolvemos trabalhar com eles em nosso projeto, apresentando meios de descomplicar sua interpretação.

Quando concluímos a exposição sobre as características dos textos literários e não literários, entregamos “A atividade sobre *Eco e Narciso*”, para ser respondida individualmente, porém a indignação foi quase geral. Alguns alunos alegaram estar cansados, outros, enfadados “por mais uma leitura e atividade”. Tínhamos o objetivo de levar os alunos a registrarem o que tinham apreendido e compreendido até então sobre o conteúdo mítico-literário e sobre a narrativa “Eco e Narciso”, porque com o registro escrito ficaria mais fácil a reflexão e exposição deles na hora do compartilhamento da interpretação do mito. Fundamentamo-nos, neste caso, essencialmente na orientação de Cosson (2016, p. 65) sobre a

necessidade de externalização da leitura, isto é, da materialização da interpretação como construção de sentido, seguida de um compartilhamento dessa interpretação entre os membros da comunidade leitora para ampliarem os sentidos construídos individualmente. Assim, a atividade proposta correspondia ao registro da leitura e interpretação realizada pelo aluno:

As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.[...] não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido. (COSSON, 2016, p. 66).

Em virtude dessa necessidade, interrompemos a aula por alguns minutos e dissemos que compreendíamos o “enfado” deles, que era chato sim “tanta atividade”, mas que eram necessárias também para sabermos se eles estavam conseguindo acompanhar tudo que estávamos tentando ensinar para eles, a fim de ajudá-los, caso não estivessem, visto que aquelas aulas eram pra auxiliar na melhora da leitura e compreensão textual deles. E acrescentamos que, como durante as exposições orais nem todos se pronunciavam, então não tínhamos como mensurar igualmente a aprendizagem e desenvolvimento de todos, por isso a importância das atividades escritas. Prometemos também que as próximas atividades seriam mais agradáveis e encerramos lembrando que aquela seria a última tarefa do dia. Como diz Kleiman (2001, p. 16) “para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”. Se de fato estavam plenamente convencidos não sabíamos, mas, aos poucos, eles resolveram ler e responder às questões. Entretanto, notamos, depois, que muitos responderam somente para não desagradar a professora ou para cumprir tabela, pois muitas respostas foram apresentadas de forma incompleta como se não estivessem, de fato, com vontade de responder. Por outro lado, houve também muitas respostas precisas e importantes de serem compartilhadas, consoante sintetizamos no resultado exposto abaixo, questão por questão.

Análise do Questionário aplicado:

1. Que elementos na narrativa caracterizam esse texto como um mito?

Os alunos elencaram principalmente o caráter figurativo e fictício do texto, a presença de deuses, ninfas e a explicação de um fenômeno.

“Os deuses e é um texto figurativo ou seja um texto de modo figurado” (MW)

“Deuses, ninfas, ficção, poderes, tenta explicar algo.” (CE)

“falam sobre ninfas, deuses que não existem, fala sobre um rapaz belíssimo que se transformou em planta algo falso e que não existe isso caracteriza texto mito.” (YG)

2. Ele busca explicar a origem de quê?

Nem todos acertaram esta questão. Alguns responderam parcialmente, dizendo que era sobre o eco apenas ou que explicava um amor não correspondido, mas a maioria respondeu adequadamente.

3. Qual é a característica mais marcante dos personagens Eco e Narciso?

Muitos confundiram o ser com o fazer: se apaixonar, morrer, se esconder na caverna, outros foram pontuais.

“Eco (Era muito tagarela). Narciso (Era muito belo e vaidoso)” (BJ)

“Ela é muito tagarela e ele se apaixonou por ele mesmo” (LF)

“A beleza de Narciso, a morte dele e a ida de Eco para a caverna”(KP)

4. Essas características contribuíram para o destino “trágico” das personagens? Por quê?

Todos disseram sim e muitos acharam “bem feito”, “... pois falar muito é muito chato e muita vaidade é muito ruim” (LF); “sim, tiveram o que mereceram” (ES); “sim porque Eco não podia se expressar e Narciso só podia se apaixonar por ele mesmo” (GG)

5. De que forma as deusas interferiram no destino das personagens?

A maioria explicou o que as deusas fizeram tanto com Eco quanto com Narciso em função de sua tagarelice e de seu excesso de vaidade, respectivamente. “A deusa Juno disse que Eco só podia repetir as últimas palavras de quem dissesse. E Narciso terminou se apaixonando por ele mesmo porque a deusa Nêmesis fez uma reza” (GC);

6. Há uma música do Caetano Veloso em que ele afirma que “Narciso acha feio tudo que não é espelho”. Após conhecer a história de Narciso, como você explica essa afirmativa?

Nem todos responderam essa questão, mas quem respondeu, no geral, foi preciso: “porque narciso era bonito e só achava ele mesmo bonito” (ME) “o que não fosse parecido com ele, (em termos de beleza) era feio.” (LF); “e facio, ele só gosta de olhar seu reflexo” (MW); “que o narciso só achava ele bonito” (KP)

7. Analisando o comportamento das personagens, que aprendizado você tira dessa história?

Foram variadas as respostas: “falar menos e se educada não ser vaidosa” (BJ); “para parar de interromper os outros” (AC), “que tem que amar uns aos outros e não se achar com a beleza” (LK) “Que não se pode humilhar os outros” (WJ), “a nunca se apaixonar por alguém só pela beleza e sim pelo que ela é” (FR)

8. Que temas podem ser levantados a partir da narrativa? Marque as opções adequadas: () fé () inveja () amor não correspondido () violência () culto exagerado à beleza () devastação das florestas () vingança.

Apenas três alunos marcaram a fé e a violência como um tema a ser discutindo também, contrariando o esperado. O restante marcou adequadamente ou de forma incompleta.

Posteriormente, tentamos compartilhar as respostas para ampliar a leitura. Porém os alunos se mostraram desinteressados. Um até reclamou por estarmos “pisando demais no mesmo texto” (MV), por isso não insistimos no compartilhamento das questões e resolvemos seguir adiante com a proposta e só retomar esse compartilhamento na etapa de “leitura crítica”. Exploramos a narrativa “Eco e Narciso” anteriormente para tratar das características da linguagem literária, mas pretendíamos penetrar na obra de uma maneira diferente, explorando-a por outros aspectos, como sugere Cosson (2016), para de fato promover a leitura literária. Por meio da interação texto, leitor e comunidade, queríamos que os alunos leitores percebessem a beleza da obra literária em mãos e a penetrasse com mais intensidade, observando como se delineou todo o enredo, a função e caracterização das personagens, e enxergasse os subentendidos do texto, compreendendo o sentido, sobretudo, de texto alegórico. Entretanto, a impaciência, ou melhor, indisposição dos alunos para leitura, releitura, reflexão e compartilhamento das impressões sobre o texto atrapalhou um pouco chegarmos a esse objetivo. Em contrapartida, pudemos notar melhora na compreensão/interpretação do texto mítico pelo registro escrito, apesar da incompletude apontada em muitas questões.

Em função dessa reação dos alunos, vimos a necessidade de rever tudo o que tínhamos planejado e diminuir as formas de registros escritos, fugindo principalmente do modelo das

tradicionais atividades de compreensão/interpretação escritas. Este foi um momento para a autoavaliação da própria pesquisa.

III ETAPA: Temas X Figuras: a figurativização temática em cena. (4h/aula)

Nosso objetivo central nesta etapa foi levar os alunos a entenderem o processo de figurativização nas narrativas míticas, a fim de que identificassem a relação figura-tema presente nos textos e atribuíssem significação às “imagens” do texto para alcançarem uma interpretação adequada.

9ª e 10ª aula:

Após organizar a sala em grupos de cinco pessoas, o que contabilizou um total de seis equipes, explicamos que nesta etapa as tarefas seriam realizadas em parceria, que teríamos um jogo e que era necessário que todos da equipe lessem os textos e contribuíssem na resolução das atividades de forma conjunta. Em seguida, iniciamos a motivação da leitura do dia para que os alunos antecipassem, ou melhor, descobrissem, quem seria o personagem da vez. Prosseguimos mostrando imagens impressas de vários super-heróis (Huck, Batman, Mulher-Maravilha, Capitão América, Mulher Gato, Hércules, Aquiles, Wolverine e Teseu), uma a uma, e perguntando “Quem é este/a?”. A atividade foi planejada para ser desenvolvida a partir de slides, mas como o aparelho da escola não estava em boas condições para a projeção, preferimos levar as imagens impressas o que, aparentemente, surtiu o mesmo efeito.

Num frenesi, os alunos iam reconhecendo as personalidades e, os mais empolgados, acrescentavam algumas de suas características marcantes. Eles tiveram dificuldades para identificar de imediato apenas os heróis gregos Héracles (Hércules, na mitologia romana) e Aquiles. Este último, na verdade, eles não reconheceram, nós é que revelamos de quem se tratava. Sequencialmente, perguntamos o que aqueles personagens tinham em comum e todos responderam “são super-heróis” ou “eles têm poderes especiais”, assim confirmamos que a nossa próxima leitura era a história de um dos heróis gregos. Porém, antes de revelar quem seria, questionamos: 1. O que faz de alguém um super-herói? E as respostas prontamente vieram:

“ter poderes”,

“salvar pessoas”,
 “justiça”,
 “prender vilões”,
 “proteger os mais fracos”,
 “combater injustiças”,
 “salvar inocentes”,
 “ter um traje maneiro”;

Não conseguimos anotar de quem era cada uma das falas durante esta motivação, devido à empolgação e verbalização simultânea dos alunos, apenas registramos as respostas.

2. Que características (físicas e psicológicas) são essenciais a um herói? E os alunos em sua maioria iam dizendo:

“ser uma pessoa bondosa”,
 “forte”,
 “justo”,
 “inteligente”,
 “ser bonito”.

Neste momento fizemos os alunos silenciarem as respostas e repetimos a última resposta em tom de pergunta para que a aluna a justificasse e, sorrindo, ela disse “Ah, professora, a maioria dos super-heróis são ‘gatos’, bonitos”. Nesta hora, todos rimos e a professora mediadora deu prosseguimento.

3. Qual é o papel, a função do herói: lutar por si mesmo ou pela coletividade? E a resposta soou unânime:

“pela coletividade”.

4. Ele é autossuficiente, isto é, não precisa da ajuda de outros seres para vencer as batalhas? E diferentes alunos responderam:

“Alguns precisam de ajuda”,
“Às vezes precisam de ajuda, a depender da vilania”,
“nem todos são autossuficiente”

5. Qual o seu/a sua super-herói ou super-heroína preferido/a? Por quê?

A maioria afirmou “Flesh”. E perguntamos “por quê?” e um deles, mais empolgado, gritou: “porque é o homem mais rápido do mundo” (GG); e outro completou “porque é bondoso, inteligente, perito, rápido”(FR). Assim, outros foram verbalizando seus gostos: ‘Huck”, “Capitão América”, “Sonic”, “Homem de Ferro, pela tecnologia”, sem que nos dessem tempo de questionar um a um o porquê das preferências. A agitação e o barulho tomaram conta da sala com todos falando ao mesmo tempo. Até Naruto e Tanos/Tanathos (“vilão que matou Batman”, segundo explicação de um dos alunos) entraram na lista de modo gaiato.

A euforia foi grande na realização desta atividade, mas pedimos silêncio à turma e reafirmamos que iríamos falar de um herói da mitologia grega e questionamos quem eram os heróis gregos e foram enumerados: “Hércules”, “Teseu”, “Aquiles”, “Hera”, “Atena”. Aqui lembramos aos alunos que as duas últimas eram deusas, e não heroínas, mas alguns rebateram afirmando que Atena, como era a deusa da guerra, era considerada também heroína, com isso aceitamos a justificativa. E prosseguiram “Percy Jackson” etc. Para interrompê-los e dar andamento à atividade levantamos a imagem de Teseu lutando com o Minotauro e afirmamos em tom de pergunta “O nosso super-herói de hoje é..., é..., é...? Enquanto eles especulavam: “Aquiles?”, “Hércules?”, “Minotauro?”. Nesta última resposta aproveitamos a deixa para perguntar quem matou o Minotauro e o aluno JH insistiu que foi “Hércules”, até que um outro aluno (FR) afirmou “foi Teseu” e, assim, ratificamos que iríamos conhecer um pouco da história de Teseu.

Em seguida, o texto foi distribuído para leitura individual. E, apesar de alguns se assustarem com o tamanho do texto (“três folhas, professora?” – AC) e um e outro se indignar por ter de “ler o texto todo”, na medida em que asseverávamos que “sim”, aos poucos a sala foi silenciando até que ficaram totalmente absorvidos pela leitura.

A primeira leitura, a silenciosa, deve ocorrer pra que o leitor tenha o contato individual com a obra, decifrando palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, na tentativa de apreensão global do texto, como propõe Cosson (2016, p. 65). Quando sugerimos a segunda leitura do texto, em voz alta, realizada por membros de cada grupo e explorando parte por parte do texto, com o objetivo de “ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2016, p. 66), alguns alunos não gostaram, pois não achavam necessária a releitura do mito e disseram que não iam ler.

Segundo Kleiman (2001, p. 16), “uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para ensinar a ler é a resistência do próprio aluno”, então, assim tentamos fazer. Explicamos que a releitura seria importante para a realização de uma interpretação mais profunda do texto, porque nem sempre captamos tudo em uma única leitura, além disso, dissemos também que com a releitura estariam mais bem preparados para discutir e responder às questões da atividade que entregaríamos depois. Ao falarmos de questionário, mais uma vez, eles se inquietaram e demonstraram chateação pela atividade escrita. Entretanto, insistimos no diálogo e conseguimos motivá-los à releitura e resolução posterior da atividade. A persistência na negociação ocorreu em função da necessidade do envolvimento e participação ativa do sujeito-leitor em formação. Como bem pontuam Souza e Feba (2001, p. 76):

Cabe aos mediadores, ainda, levar o sujeito leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu. O leitor não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca uma experiência que o leve a se questionar duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu.

Após as explicações, a professora/ mediadora começou a leitura em voz alta, depois passou para alguns alunos, só que, em função das conversas paralelas que se formaram, outros alunos reclamaram que não estavam ouvindo o colega que fazia a leitura, por isso a professora retomou a leitura do texto e foi até o fim, parando em determinados pontos para enfatizar aspectos importantes da história. Em seguida, entregamos a atividade para ser respondida pelo grupo. Depois da resolução da atividade, recolhemos os textos e dissemos que os entregaríamos na próxima aula para que eles não esquecessem ou perdessem, como alguns fizeram com o texto anterior.

A execução da tarefa em grupo objetivou facilitar o debate e registro das primeiras impressões sobre o texto lido, então percebemos que, apesar da indisposição inicial para a leitura, releitura e registro, a motivação e o trabalho em equipe resultaram de forma positiva na compreensão e compartilhamento subsequente dos sentidos construídos. Este foi feito oralmente pelas equipes, à medida que a professora/mediadora lia questão por questão, incentivando cada grupo a expor suas observações que eram complementadas por outras equipes e pelos acréscimos da pesquisadora. Abaixo seguem as análises dos registros escritos dos alunos.

I ATIVIDADE SOBRE “TESEU, O ATENIENSE”

1. O texto é literário ou não literário? Justifiquem-se.

Grupo 1: “*É literário. Porque é fictícia*”

Grupo 2: “*Literario, porque conta uma historia*”

Grupo 3: “*É literario, pois é narrativo e não fala da realidade*”

Grupo 4: “*Literario, porque conta uma historia*”

Grupo 5: “*É literário. pois se caracteriza pelo especial trabalho com a palavra.*”

Grupo 6: “*Sim por que e uma historia imaginatoria e ficticia cujo meio especifico e etc...*”

Objetivou-se com esta questão retomar o que foi estudado na etapa anterior e reforçar o caráter literário das narrativas míticas. Apesar das respostas curtas, todos os grupos (com exceção do grupo 3 que se desviou, em partes, do esperado, porque não percebeu o caráter verossímil do texto) responderam de forma condizente, afirmando se tratar de um texto literário e ressaltando uma característica específica desse tipo de texto. Em suma, conseguiram entender o aspecto fictício, imaginário e metafórico da linguagem literária.

2. De que forma a história do personagem principal foi construída/apresentada?

Grupo 1: “*com partes capítulos. Porque primeiro apresentou Teseu e os pais dele e depois apresentou os outros personagens*”

Grupo 2: “*construido porque foi real essa Historia*”

Grupo 3: “*foi contada de varias partes*”

Grupo 4: “*Em varios pedaços*”

Grupo 5: Não responderam

Grupo 6: “*Como um heroi Salvou muitas pessoas*”

Aqui pretendíamos levar os alunos a observarem a estrutura do texto e a forma como a história foi apresentada, diferente da anterior, e em fragmentos que revelavam episódios marcantes da vida do personagem central. Três grupos apenas compreenderam parcialmente o propósito da questão, os grupos 1, 3, e 4. Quanto aos demais, um não soube responder e os outros dois deram respostas inadequadas por, aparentemente, não compreenderem o enunciado.

3. Enquanto texto mítico, a narrativa faz referência a fatos históricos e geográficos para explicar a origem de um mar e de uma ilha. Que ilha e mar são esses?

Grupo 1: “O mar é Egeu e a ilha é Icária”

Grupo 2: “ilha icaria e oceano egeo”

Grupo 3: “O mar Egeu e a ilha Naxos.”

Grupo 4: “ ilha= “ icalha” Mar= ”

Grupo 5: “ilha Icária, mas Egeu.”

Grupo 6: “Mar Egeu. Ilha Icaria”

No que se refere a esse item ainda, a maioria apresentou respostas condizentes e revelaram que compreenderam o que o texto pretendia explicar. O que foi positivo também, uma vez que é fundamental para interpretação entender a função ou objetivo primordial do texto.

4. Vocês já tinham ouvido falar nesse mar ou nessa ilha? Se sim, como? Onde?

Grupo 1: “Não”

Grupo 2: “Não”

Grupo 3: “Não”

Grupo 4: “Não”

Grupo 5: “Não”

Grupo 6: “Não”

Todos afirmaram desconhecer os lugares geográficos de que o texto trata.

5. Em algumas partes da narrativa, Teseu é chamado de herói. Destaque as ações, feitos de Teseu que o caracterizam como um herói para vocês.

Grupo 1: “Porque ele matou o minotauro, Sínis, Perifetes.”

Grupo 2: Não responderam

Grupo 3: “acabou com vários bandidos e derrotou o minotauro”

Grupo 4: “porque ele matou o touro”

Grupo 5: “Matou Perifetes, onde ele espalhava o terror, matou Sínis, e matou também Elêuses.”

Grupo 6: “ele matou o minotauro e ajudava as pessoas fracas e castigava os bandidos”

Objetivou-se com esta questão ressaltar o caráter heroico da personagem Teseu e confirmar as expectativas e antecipações feitas na motivação. Nota-se que a maioria das respostas enfatiza o aspecto de força e poder na luta do herói com os seus inimigos. Apenas o grupo 6 remeteu ao lado “bondoso” do herói. As respostas reforçam/reproduzem o que foi dito por eles durante a motivação.

6. De que parte da história vocês mais gostaram? Por quê?

Grupo 1: “Da parte que ele derrota o Minotauro.”

Grupo 2: “na luta contra minotauro, porque cujo mais acao e um ato de heroísmo”

Grupo 3: “Parte III porque e onde ele derrota o minotauro”

Grupo 4: “Na parte que o Minotauro perdeu o chifre”

Grupo 5: “Um reencontro emocionante, pois se trata do reencontro do pai e o filho”

Grupo 6: “Quando ele Matou o Minotauro, e reencontrou Seu pai”

Um dos motivos para a escolha do texto de Teseu foi seu caráter aventureiro, cheio de ação, lutas o que geralmente encanta e prende a atenção do jovem leitor. E as respostas a esta questão vieram confirmar a paixão deles pela aventura e pelos atos heroicos do jovem herói. Porém, desejávamos que os alunos enxergassem além, o que traz essa narrativa, por isso, continuamos a explorá-la de uma forma diferente.

11ª aula:

No início desta aula, pedimos para que montassem os mesmos grupos para que pudessemos efetuar outra tarefa. Em seguida, explicamos que se tratava de um jogo de cartas para relacionar “as figuras” aos seus significados, de acordo com o contexto do mito de Teseu, com a intenção de aprofundarmos sua interpretação e levar os alunos a efetuar uma leitura para além “das linhas” e de acordo com o potencial significativo do texto. A definição do jogo/aula, neste momento de desenvolvimento da proposta pedagógica, deu-se porque o jogo é “uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (JOHAN HUIZINGA apud ROIPHE, 2017, p. 12). Adentrar o texto e analisá-lo

minuciosamente requereria um leitor atento e comprometido com a busca de sentidos, daí porque optamos por essa atividade lúdica.

Sabemos, por Fiorin (1998, p. 24), que “o componente básico dos textos figurativos é a figura, enquanto os dos não-figurativos são os temas”, e que naqueles “o discurso figurativo é a concretização do discurso temático”, então uma forma de aprofundar a interpretação de um texto predominantemente figurativo é tentar apreender o discurso temático que subjaz a ele. Porém, geralmente, essa não é uma tarefa fácil para o leitor principiante/inexperiente, por isso planejamos tal atividade para que os alunos primeiro distinguíssem e depois assimilassem figuras e temas (estes entendidos aqui no sentido de significado, representação). Para que, posteriormente, aprofundássemos a interpretação da narrativa mítica em análise, discutindo os temas subjacentes a ela.

Assim, antes de distribuir as cartas, retomamos a ideia de texto figurativo e explanamos sobre a relação figura-tema ou concreto-abstrato predominante nos textos narrativos mítico-literários, a fim de que melhor compreendessem e desenvolvessem a atividade. Posteriormente, mesmo sabendo da relutância deles em reler o texto por uma terceira vez, orientamos para que assim o fizesse, mas a maioria disse que “não precisa porque já sabemos a história”. Então, distribuímos os envelopes com as cartas e orientamos para que primeiro identificassem o que era “concreto”, “palpável” e separasse-os para, somente depois, buscarem e relacionarem o possível sentido, representação, de acordo com o contexto. Alguns seguiram a sugestão dada com facilidade, outros não, por isso foi necessário que a professora mediadora se aproximasse para ajudá-los. Neste momento da prática, constatamos o que afirma Fiorin (1998) sobre nem sempre ser fácil essa distinção entre concreto e abstrato, ou figura e tema, por isso, a nossa intervenção.

Durante a combinação de cartas, observamos alguns alunos, retornando à narrativa para se certificarem de alguns fatos, acontecimentos e analisar os objetos, elementos, figuras em cena, agindo, enfim, dentro do que desejávamos. Os alunos, no geral, foram cooperativos em equipe, entretanto, os que discordavam entre si acabavam discutindo e chamando a professora para mediar a situação. Depois de algum tempo, observamos algumas equipes relacionando as cartas em trio e não em pares, como orientamos, e, quando nos aproximamos para reexplicar, percebemos, junto ao grupo, que havia cartas repetidas. Em função desse erro de impressão da gráfica, tentamos interromper o jogo para darmos continuidade na aula seguinte, visto que duas equipes estavam com problemas nas cartas. Contudo, alguns grupos

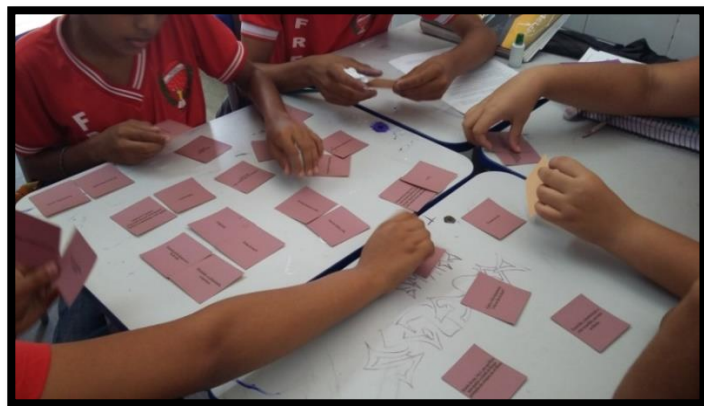
preferiram continuar até a aula terminar e assim permitimos. Mas, a contagem válida dos acertos ficou para ser efetivada na próxima aula.

Figura 7- Execução do jogo "figura tema"



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8- Execução do jogo “figura-tema”



Fonte: arquivo pessoal

12ª aula:

No dia seguinte, redistribuímos os envelopes com as cartas para os grupos, estabelecemos um tempo de 15 a 20 minutos e eles reorganizaram os pares de cartas relacionadas. Após o tempo dado, saímos contabilizando o número de acertos de cada grupo, que ficou da desta forma:

Grupo 1: 14 acertos

Grupo 2: 4 acertos

Grupo 3: 8 acertos

Grupo 4: 9 acertos

Grupo 5: 8 acertos

Grupo 6: 11 acertos

Analisando quantitativamente, houve um número considerável de adequações entre os grupos 1 e 6, pois acertaram mais de 50%. Um dos alunos do grupo 1 confessou ter relido a narrativa em casa, com isso aproveitamos para reforçar, para o restante da turma, a importância das releituras de um texto.

Após anotarmos e comentarmos o número de “acertos”, partimos para a análise e interpretação da narrativa mítica, tomando o jogo de cartas como guia. Cada grupo, com exceção do grupo 5 que se recusou a compartilhar oralmente suas associações, foi expondo e justificando as relações feitas. Claro que tiveram aqueles grupos que mais contribuíram e participaram desse momento, assim como houve o que se recusou a falar, contudo, respeitamos a atitude de todos.

Começamos a análise e compartilhamento das associações feitas pelos alunos, seguindo esta ordem:

❖ Egeu e Etra = Dois grupos relacionaram esta carta com “o par de sandálias e a espada” e justificaram dizendo que foi porque foram os personagens que deixaram o par de sandálias para Teseu. Para justificar o problema da relação, mencionamos que ambos eram elementos concretos, e não concreto e abstrato, por isso não seria a associação adequada para o contexto. Os demais grupos relacionaram adequadamente a carta ao “cuidado e proteção”, justificando que foi “porque eles amaram Teseu” e o protegeram “escondendo a criança para que ela não fosse morta”. Afirmamos que apesar da justificativa dos dois primeiros grupos ter lógica, não estava totalmente adequada à proposta do jogo, porque durante a leitura e compreensão/interpretação tem-se que levar em conta o contexto e é necessário ver o que mais se adequa ao todo do texto. Por fim, confirmamos que os três grupos estavam corretos, ampliando o que já haviam justificado.

❖ O par de sandálias e a espada = esta carta foi relacionada inadequadamente “aos primeiros obstáculos, desafios enfrentados...” o grupo entendeu que a pedra e a remoção dela foram os primeiros obstáculos e desafio que Teseu enfrentou; à “força, coragem e

bravura” “porque precisava de força pra tirar a pedra, coragem pra ir buscar e bravura para encarar os desafios”. Aqui vimos lógica nas respostas também, mas justificamos mais uma vez que teriam de relacionar o que fosse de mais adequado ao contexto, dentre as opções colocadas. E emendamos, justificando a opção dada como adequada, “maturidade, força e preparo”, ressaltando a necessidade de Teseu ter maturidade, força e preparo suficientes para retirar e pegar as sandálias e a espada debaixo da pedra, e comprovar estar pronto para enfrentar os desafios pela frente e poder se tornar rei de Atenas. Alguns alunos ampliaram as justificativas, dizendo que se ele não estivesse preparado não teria vencido os bandidos, não teria derrotado o Minotauro, nem poderia ser rei. Observamos os alunos construírem suas interpretações e defenderem seus pontos de vista de forma sábia e lógica.

❖ Os bandidos Perifetes, Sínis e Procusto = relacionaram à ‘iniquidade e prudência’, no chute, segundo o grupo; “ao perigo de morte”, porque ele podia morrer se não derrotasse os bandidos”, segundo justificativa; e os outros relacionaram corretamente, aos “primeiros obstáculos, desafios enfrentados pelo herói a caminho de Atenas” e justificaram que “foram os primeiros vilões derrotados por ele”, que foram as primeiras vitórias dele” e a professora emendou “o que gerou fama para Teseu”.

❖ A taça de vinho envenenada = A maioria relacionou corretamente, “ao perigo de morte”, dizendo que se não fosse o brasão da espada ele teria morrido, “porque era veneno”. Então, a professora perguntou “quem teve a ideia de envenená-lo?” e eles gritaram: “Medeia”, demonstrando conhecimento sobre a narrativa.

❖ O tributo das sete moças e dos sete rapazes = um grupo relacionou “ao perigo de morte”, mas a maioria relacionou corretamente, ao “acordo de paz”, e justificaram usando as palavras da própria carta: “representa um acordo de paz, um sacrifício para manter a cidade de Atenas protegida dos ataques do rei Minos”. Aproveitamos para questionar o motivo que levou à cobrança de tal tributo e eles prontamente falaram da morte do filho de Minos pelo touro de maratona.

❖ As velas pretas içadas = Todos acertaram esta relação: “sinal de luto, morte”. Para testar a compreensão da história perguntamos “o que aconteceu em função das velas pretas terem continuado içadas?” e relataram o suicídio de Egeu, freneticamente. Um dos alunos (YG) perguntou por que eles não colocaram as velas brancas e os colegas responderam “porque eles esqueceram”, e ficaram discutindo se foi mesmo esquecimento ou proposital.

❖ As velas brancas içadas = Quase todos também relacionaram corretamente ao “sinal de vitória”. Em função das explicações anteriores não demoramos muito nesta justificativa.

❖ O Minotauro = Todos os grupos acertaram esse também “aquilo que é abominável, terrível, monstruoso, por isso deve ficar isolado, escondido”. A ampliação ocorreu com o esclarecimento de quem era o Minotauro, de quem ele era filho e como foi concebido, para espanto de muitos alunos. Alguns ficaram horrorizados, outros riram da situação absurda e inimaginável.

❖ O labirinto = Esta carta, a maioria combinou adequadamente “à escuridão, a desorientação, o estar-se perdido, sem rumo ou direção”. Um grupo justificou, dizendo que “o labirinto é escuro e traz um ar que fica sem saber como sair”, daí associarem à desorientação.

❖ O novelo de fio branco/ o fio de seda = Foi relacionado “ao sinal de vitória e vida” por um dos grupos, sendo justificado “porque ela (Ariadne) deu a Teseu e ele pode sair vivo do labirinto”. Porém os outros grupos disseram que “representava a guia, o direcionamento, ‘a luz no fim do túnel’, pois se não fosse o novelo Teseu não teria como sair do labirinto”.

❖ Dédalo = O grupo que associou esta carta à “inteligência e a perspicácia” justificou que ele era inteligente e perspicaz “porque ele fez o labirinto e criou as asas”, outros grupos também relacionaram a mesma carta à “bondade, solidariedade e esperteza...” e “à força coragem e bravura”. Depois confirmamos o “acerto” do primeiro grupo, esclarecendo que Dédalo foi o arquiteto mais famoso da Grécia antiga, conforme a mitologia, e que ele fez grandes obras.

❖ Ícaro = foi relacionado “ao par de asas”, à inteligência e perspicácia”, mas, em função dos esclarecimentos anteriores, os alunos não justificaram a relação. As equipes que “acertaram”, justificaram que “ele foi ingênuo e imprudente, porque desobedeceu o pai” e completaram, dizendo que isso não é bom.

❖ Os pares de asas = A maioria relacionou adequadamente “à liberdade, ou, o desejo de liberdade”. E apenas um grupo justificou “porque queriam fugir do labirinto”.

❖ O deus Dioniso = Relacionaram à “bondade, solidariedade e esperteza”, à inteligência e perspicácia”. Por fim, os que acertaram, associando “ao consolo, o prêmio de Ariadne”, justificaram “porque ele consolou Ariadne, quando ela estava em luto” já que Teseu tinha a abandonado na ilha. Aproveitamos para refazer a cena e analisar a importância de

Ariadne na história de Teseu e os alunos julgaram-na uma heroína também e demonstraram não gostar da atitude do herói, ao tê-la abandonado.

❖ Teseu = A maioria também relacionou adequadamente esta carta “à força, a coragem, a bravura” e não quiseram dar maiores explicações, pois julgavam que o significado já dizia tudo da trajetória do herói.

❖ Ariadne = Os poucos grupos que ainda estavam envolvidos na exposição oral disseram ter relacionado a carta “à bondade, solidariedade, esperteza”, porque foi ela quem ajudou Teseu a sair do labirinto. Não houve ampliação na análise das últimas cartas porque os alunos já estavam ansiosos pelo lanche, pois o horário já estava quase acabando e eles iriam para o intervalo.

Ao longo das análises acima, muitas das relações ditas imprecisas, em relação ao contexto do texto, comprovaram o que Fiorin (1998, p. 24) alega: “assim como diferentes temas podem concretizar o mesmo elemento semântico de estrutura profunda, o mesmo tema pode ser figurativizado de maneiras diversas”, por isso julgamos coerentes algumas das relações feitas pelos alunos, apesar de não serem as mais adequadas dentro do contexto estabelecido pelo jogo.

Consideramos a atividade bem produtiva, visto que houve a ampliação dos sentidos construídos, maior envolvimento dos alunos e exposição de opiniões sobre determinados comportamentos de alguns personagens, gerando, inclusive, reflexões sobre a vida. Porém, o controle da turma foi o mais difícil, já que alguns alunos ficaram em polvorosos para falar e os que se recusaram a participar, ficaram de conversa paralela, o que dificultou ouvir a todos e fazer uma maior explanação do texto. O registro escrito programado para o final da aula, ficou para o dia seguinte.

13ª aula:

Como houve um intervalo maior entre esta aula e a anterior, antes de pedirmos para efetuarem o registro escrito, referente ao que foi compartilhado no último encontro, retomamos e ampliamos a interpretação do texto, discutindo oralmente as seguintes questões: 1. Por que o herói foi criado longe de Atenas? 2. Em sua opinião, por que Egeu colocou as sandálias e a espada embaixo de uma enorme e pesada pedra, em vez de apenas deixar com Etra e pedir para que ela só entregasse ao filho quando ele fosse maior? 3. Ao chegar a

Atenas, quem tentou matar Teseu envenenado? Por quê? 4. Egeu pagava um tributo a cada nove anos a Minos, o rei de Creta. Que tributo era e o que ocorreria se ele não cumprisse com o acordo? 5. Afinal, quem é o Minotauro? 6. Podemos dizer que no episódio “Rumo ao Minotauro” há um outro herói/heroína na história? Se sim, Quem é? E por quê? 7. Como você julga a atitude de Teseu em relação ao abandono de Ariadne na ilha de Naxos? 8. De acordo com a narrativa, como é forjado o caráter de um herói? 9. Que relações podemos estabelecer entre a narrativa do herói e a vida real? 10. Quais são os desafios diários do homem comum que batalha pela vida, isto é, por uma sobrevivência digna?

A maioria dos alunos contribuiu com a atividade e foi expondo suas observações acerca do texto de forma coerente. Muitos deles apresentavam respostas pautadas nas análises promovidas pelo jogo anterior, reforçando a eficácia da atividade aplicada. Por isso, podemos afirmar que, sinteticamente, entenderam que os desafios enfrentados pelo personagem ao longo de sua vida foi o que forjou o caráter do herói, entenderam o interesse de Medeia pela morte do herói e a necessidade de derrotar o Minotauro e livrar Atenas do trágico tributo, que tanto Ariadne quanto Dédalo foram heróis na história, mas se revoltaram com a atitude de Teseu ao abandonar Ariadne na ilha. Quando o aluno MW falou “eu não gostei mais do texto porque não foi certo o que ele fez com Ariadne. Mulher nenhuma merece ser abandonada sozinha numa ilha”, vários alunos concordaram e a revolta passou a ser compartilhada. Tanto que no registro escrito foi o que eles mais sinalizaram como ponto negativo no texto. Com as perguntas finais, eles aproximaram o texto à realidade e viram os pais como heróis do dia a dia, os médicos, os bombeiros e até os professores, ao fazerem referência às dificuldades que cada um desses “profissionais” enfrenta para se manter bem e ajudar outras pessoas.

Notamos que, com a aplicação da atividade lúdica, fazendo-os compreender a relação tema-figura, seguida do compartilhamento coletivo da leitura, justificando as associações, os alunos não só desenvolveram e ampliaram a habilidade interpretativa como perceberam a importância dos processos de leitura, releitura e compartilhamento das interpretações. Tudo isso pôde ser constatado tanto nas observações feitas durante a exposição oral, em que foram justificando suas respostas “certas” ou “erradas”, durante a análise do joguinho, pois apresentaram argumentos lógicos, plausíveis para os elementos presentes na narrativa, assim como quando registraram sua interpretação do texto, justificando por escrito por que recomendariam, ou não, a leitura do mito de Teseu. Este foi o registro final da etapa. Em vez de questionário, propusemos que eles falassem sobre suas impressões acerca o texto, pautando-se na seguinte questão:

01. Você recomendaria a leitura desse texto para um(a) amigo(a)? Por quê? Justifique-se, ressaltando os pontos positivos ou negativos do texto, a depender de sua resposta anterior, e dizendo o que a leitura dele pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais desejar acrescentar.

RESULTADOS:

Vinte e sete alunos participaram da atividade, destes, apenas cinco não recomendariam o texto. Dois deles justificaram que era pelo tamanho do texto (LF e MV), um porque os amigos não gostam de mitologia (JH), outro pelo abandono de Ariadne, fato de que ele não gostou na história (AL), outro porque não achou legal o texto, dizendo que gostou apenas da parte que Egeu esconde Teseu, ainda bebê, para salvá-lo (EM).

Dentre os que recomendariam, a justificativa foi, sobretudo, pelo caráter aventureiro da história, pelas ações da personagem central e pelos ensinamentos transmitidos para a vida, como a superação dos desafios diários, o respeito ao próximo, a obediência aos pais, entre outros, como podemos observar nas transcrições abaixo de algumas das respostas apresentadas:

Aluno FR

Sim, porque tem muita ação e aventura. A melhor parte é quando Teseu mata minotauros, sobre forças, amizade família e ETC...

Aluno LK

Sim. Ele ensina a não ter medo, a ser um herói e ele tem algumas partes que você não pode fazer tipo: abandonar a mulher e desobedecer o pai como ele fez.

Aluno WJ

pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais desejar acrescentar.

Sim. Porque é muito bom a história dele e tanto que ele luta para chegar a Atenas e o tanto que ele luta para derrotar o minotauro. Pontos positivos porque a história vai revelando os personagens por capítulos e o ponto negativo é que ele abandonou a mulher que ele ia casar. E tem o ensinamento de não desistir.

Aluno BJ

pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais desejar acrescentar.

Sim. Os textos sempre trazem uma mensagem para a sociedade, no caso deste texto os ensinamentos vão de amor, carinho, maturidade para as coisas difíceis da vida, o enfrentamento das perdas e aprendendo e assim eu dou a para uma amiga(a) por e um texto interessante com muitas aventuras.

Aluno AS

pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais desejar acrescentar.

Sim, porque eu gostei muito de ler e recomendo para todos os meus colegas, achei muito interessante o ato de amor de Egeu e Etro, não gostei do que ele fez com Ariadne.

Aluno

CE

Sim. Porque o texto nos traz aventuras e a história é muito interessante. Porque nos mostra coisas que podem acontecer com gente. O texto nos dá vantagens de criatividade, nos ensina novas palavras e nos leva a um mundo diferente...

Aluno MW

pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais...
 Sim porque eles podem aprender alguma coisa como eu aprendi que devemos respeitar as mulheres, senhoras e meninas e outras pessoas. e também devemos ter mais amor com nossos pais e respeitá-los é isso. Fim

Constatamos aqui que o aproveitamento do texto ultrapassou a linha do superficial, que era o que desejávamos, e ainda possibilitou a construção ou ampliação de valores sociais fundamentais na sociedade, resultando, com isso, na humanização do leitor, de acordo com o que Candido (1999) defende: a reflexão, a aprendizagem, o afinamento das emoções, o cuidado para com o próximo, a penetração nos problemas da vida, a percepção do mundo e dos seres ao redor, sem perder o senso de beleza e de humor para a vida, concordando mais ainda com o que proclama Cosson (2016) sobre a leitura literária ser a mais eficaz para desvendar o “mundo feito linguagem”.

Poderíamos encerrar a aplicação de nossa proposta pedagógica aqui, com grande satisfação, e partir para o registro final da proposta, visto que pudemos comprovar a eficácia do trabalho prévio das características e função do mito, assim como também da relação figura-tema na ampliação da habilidade interpretativa dos textos míticos; todavia, como nosso jogo “labirinto mítico-literário” já estava pronto e algumas cartas fazem referência ao próximo mito, decidimos continuar com o planejamento prévio. Sendo assim, demos prosseguimento conforme o planejado.

IV ETAPA: Aprofundando o saber: análise crítica-interpretativa das narrativas (3h/aula)

O objetivo principal, nesta etapa, era promover uma leitura crítica-interpretativa dos textos ao comparar e relacionar as histórias lidas, após análise do mito “Cupido e Psiquê”, porém se tornou também uma etapa de revisão e de avaliação da competência leitora dos alunos, com foco na interpretação.

A leitura crítica, entendida aqui, é aquela “que alia a leitura mecânica com a de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões.” (SILVA, 2009, p. 24), conforme pode ser percebida no desenrolar das próximas aulas.

14ª e 15ª aula:

Começamos a primeira aula informando que já estávamos quase terminando a aplicação da proposta e que esta seria a última etapa de leitura e compreensão de texto, e que, depois, teríamos a etapa de produção textual com o tão esperado “jogo de labirinto” de que havíamos falado, durante a apresentação do projeto. Sequencialmente, realizamos a motivação para a leitura do mito, interrogando os alunos sobre: 1. Qual é o maior e mais importante sentimento do mundo? Um falou “amor” (FR), outro, que a princípio pareceu não entender a pergunta, gritou “ódio” (CE) e, assim, começamos a breve discussão sobre as razões das respostas.

Perguntamos primeiro o porquê do ódio e o aluno justificou, dizendo que “as pessoas andam tomadas de ódio, praticando muita violência, por isso é o maior sentimento”. Daí, refizemos a pergunta, enfatizando a ideia de esse sentimento ser o mais importante ou não. E o aluno concordou que não, pois para ele seria o amor, porque “é o que dá sentido às coisas”. Depois perguntamos 2. Que obstáculos podem ser encontrados na luta pelo amor? E um disse “dinheiro”, mas não quis se justificar, outro disse “inveja” e explicou que “as pessoas quando veem outras felizes tem inveja delas”(CE). E continuamos: 3. Alguém pode morrer de inveja? Uns disseram “não”, outros disseram “sim”. Com isso, questionamos a quem disse sim, pelo que a pessoa pode morrer de inveja? E o aluno MW, explicou: “se eu gosto de uma menina, mas ela não gosta de mim e fica com um amigo meu, vou ficar triste e posso morrer de inveja dele, que conseguiu a menina e eu não, entendeu?”.

Por fim, perguntamos se a curiosidade mata. E, os poucos que estavam participando disseram que “sim”, enquanto MV justificou “porque alguém poderia se meter em alguma furada por curiosidade, como usar drogas, entrar em um lugar perigoso etc.” Poucos alunos se envolveram nesse momento inicial da aula, destarte foi um momento curto. Em seguida, entregamos o texto para a primeira leitura e dissemos que naquela história constataríamos algumas das coisas antecipadas por eles.

Como a dispersão neste dia estava muito intensa, interrompemos a leitura silenciosa dos poucos que a estavam realizando e partimos para a leitura coletiva e em voz alta, para que um número maior de aluno se envolvesse. Dessa forma, pedimos silêncio antes e realizamos a leitura com bastante entonação, gestos, parando em cenas que evidenciam situações previstas anteriormente. Assim, os alunos, inclusive os conversadores, acompanharam a leitura, atenciosamente, completando alguns trechos, quando a professora/mediadora silenciava propositalmente, com o intuito de envolvê-los, como esclarece a autora abaixo:

Neste tipo de leitura, com o texto em mãos os leitores acompanham a leitura de um guia (normalmente o professor), que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz as intenções do texto, demorando-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para os recursos estilísticos utilizados. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto. (SILVA, 2009, p. 30)

Após a leitura, com o objetivo de suscitar a captação da história, questionamos sobre quem eram os personagens centrais, como eles se caracterizavam, onde se passavam os fatos e sobre a origem de quê o texto explicava. E os alunos contribuíram durante toda a aula, demonstrando agrado pela história.

Em prosseguimento, retomamos as narrativas lidas anteriormente, pedindo que alguns deles apresentassem oralmente uma síntese dos enredos de cada uma delas. A solicitação foi atendida prontamente pelos mais interessados na aula. Assim, após essa explanação dos enredos das outras narrativas, conduzimos os alunos a refletirem sobre as histórias de amor entre os personagens Eco e Narciso, Teseu e Ariadne e Cupido e Psiquê, pensando-as paralelamente. Dentre as colocações feitas, sobressaiu a de que “Eco e narciso não tiveram uma história de amor, pois Narciso amou apenas a si mesmo e por isso morreu” (KP); a de que Teseu foi injusto, canalha com Ariadne, porque a abandonou na ilha depois dela tê-lo ajudado, e que como castigo o pai dele morreu depois (GG) e MW repetiu a opinião de “isso não se faz com uma mulher”. Comentaram também que, “mesmo com todos os obstáculos, o

amor de Cupido e Psiquê deu certo, porque eles eram pessoas boas” (FR), que “outras pessoas ajudaram para que eles acabassem juntos” (BG) e que “nas histórias sempre têm personagens invejosos e vingativos” (CE).

Depois, perguntamos sobre os heróis das histórias, a fim de levá-los a ressaltar as ações “heroicas” de Ariadne e Psiquê, comparando-as às artimanhas delas a do declarado herói Teseu. Em razão disso, eles foram pontuando as atitudes de uma e de outra: “Querer ajudar os jovens, para que eles não morressem no labirinto”, “dar a Teseu o novelo para ele sair vivo do labirinto”, “desobedecer ao pai e fugir com Teseu”, “tentar cumprir as tarefas que Vênus mandava fazer, mesmo sendo difíceis”, “não desistir de encontrar Cupido”, “pedir ajuda a inimiga, Vênus”, entre outras ponderações.

Para encerrar a aula, realizamos a “Atividade sobre Cupido e Psiquê”, como registro do que foi aprendido e apreendido pelos alunos, por meio das histórias lidas.

A observação dos dados foi feita em conformidade com a análise do teste de sondagem para termos um comparativo do progresso leitor, após a aplicação da proposta pedagógica aqui descrita. Sendo assim, preparamos uma atividade similar à primeira e analisamo-la dentro dos critérios, previamente estabelecidos, de “adequação” e “inadequação” das respostas, em relação ao contexto. Com isso, obtivemos como resultados, sinteticamente, os dados abaixo.

Quadro 2- Demonstrativo dos resultados da atividade final de interpretação

QUESTÕES	ADEQUADAS	PARCIALMENTE ADEQUADAS	INADEQUADAS	TOTAL DE RESPOSTAS
1ª	15	12	0	27
2ª	13	15	0	28
3ª	10	14	3	27
4ª	10	8	8	26
5ª	23	X	6	29
6ª	14	X	15	29
7ª	16	05	03	24
8ª	04	22	03	29
9ª	12	13	02	27

Fonte: Dados da pesquisa.

A décima questão era de cunho pessoal e a maioria disse ter gostado mais do mito “Cupido e Psique”, “porque eles tiveram um final feliz” (LK); “porque tem uma história curiosa e com muitos obstáculos. (GG); “porque fala do amor acima de tudo” (AX), “porque apresenta uma história muito bonita de amor, obstáculos da vida” (GC); “... pois o Cupido lutou até o fim por sua amada, mesmo ela tendo traído sua confiança” (ME). Poucos disseram ter gostado de todas: “de todas, são todas interessantes e faz as pessoas levarem um aprendizado” (KP).

Comparativamente ao teste de sondagem, observa-se que houve uma participação maior dos alunos na resolução das questões. A compreensão/interpretação dos textos deu-se de forma mais proveitosa, a julgar pela maior quantidade de respostas adequadas, o que revela, de certa forma, a eficácia da intervenção na uma ampliação da competência leitora dos alunos. Com isso, o número de respostas inadequadas é bem inferior ao que eles apresentaram na primeira atividade. Houve mudanças também na forma de abordagem dos textos, visto que muitos alunos entenderam, na prática, a necessidade da leitura e releitura, em muitos casos, para uma melhor interpretação. Assim como descobriram que só se aprende a ler, lendo e que a melhora da leitura pode ser efetivada pelo compartilhamento de suas interpretações com outros colegas, como bem expuseram, ao responder à pergunta posta no envelope de saída do jogo “labirinto mítico-literário”, a ser analisada mais adiante.

16ª aula:

Em virtude da indisposição dos alunos na segunda etapa para o compartilhamento das interpretações ou do horário quebrado que gerou muitas inversões no planejamento inicial, incrementamos esta aula para além da discussão sobre alguns dos temas relevantes subjacentes às narrativas lidas, com a finalidade de aproximar mais ainda a ficção da realidade e de fazer sobressair a importância e função da literatura na sociedade e em nossas vidas.

Assim, com a sala organizada em semicírculo falamos, por exemplo, sobre a preocupação excessiva com a beleza ou aparência física, fazendo ponte com a narrativa de Cupido e Psiquê. Outras situações também foram relatadas pelos alunos como a de pessoas que morrem em sala de cirurgia, durante procedimentos estéticos, de outras que tomam anabolizantes para ter “o corpo dos sonhos” e das que injetam produtos que fazem mal ao organismo.

A partir do mito de Teseu, pontuou-se a questão dos obstáculos diários, enfrentados pelo homem que luta por uma vida digna, sua perseverança e batalha constante no dia a dia. As dificuldades das relações humanas foram relacionadas à narrativa “Cupido e Psiquê”, por falta de amor, de respeito ou em função da inveja pela vida e conquista dos outros.

À medida que iam sendo pontuadas tais questões, ressaltávamos a caracterização das personagens nos textos, retomávamos a função dos mitos, a verossimilhança e figurativização das histórias, como uma espécie de revisão do que tínhamos visto, a fim, também, de prepará-los para a criação dos mitos que seria a proposta da etapa seguinte.

V ETAPA: Criação mítico-literária: o Registro do saber fazer (2h/aula)

Ao integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, o principal aspecto é a possibilidade de (re)estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, inventa, mas também trabalha. (PASSARELLI, 2012, p. 177)

O jogo “Labirinto mítico-literário” correspondeu a uma “atividade fim” em nosso processo de ensino/aprendizagem. Essa atividade teve como principais objetivos a verificação da aprendizagem dos assuntos e conteúdos mítico-literários, tratados ao longo do desenvolvimento da proposta interventiva; consolidar a aprendizagem das características principais dos mitos explorados anteriormente; motivar os alunos à escrita de um novo mito, na medida em que se forneceu os elementos constitutivos dessa nova história, ao longo do percurso no labirinto.

Apesar de a proposta interventiva estar voltada para a leitura, compreensão e interpretação de textos, a produção escrita final serviu como registro da aprendizagem geral, facilitando, sobretudo, a percepção do nível de apreensão feita pelos alunos sobre os aspectos de figurativização e criatividade típicos dos textos literários. Pelo caminho inverso, a escrita, buscamos promover a compreensão do processo de construção dos sentidos de um texto mítico-literário, por meio dos atos de se pensar, planejar e produzir uma narrativa, pautando-se no que evidencia Passarelli (2012, p. 179-180), ao justificar o propósito de seu roteiro de escrita para as narrativas que é “facilitar a compreensão dos alunos com relação ao que se dá antes e durante o processamento do texto, para que eles disso possam tirar algum proveito, quando forem escrever”, e acrescentamos, quando forem ler também. A elaboração do jogo foi nosso aliado nesse intento, pois desejávamos “[...] viabilizar, ludicamente, a percepção [e

aplicação] de conceitos de diferentes campos de atividades humanas, como a literatura, contribuindo, assim, para o ensino e para a aprendizagem dessa arte” (ROIPHE, 2017, p. 11, grifo nosso).

Termos um leitor-escritor livremente envolvido no desenvolvimento da atividade era o nosso maior desafio e objetivo nesta etapa, também, por isso optamos mais uma vez pelo jogo/aula. Como se desenvolveu a aplicação de tal atividade e os resultados dela é o que temos a seguir.

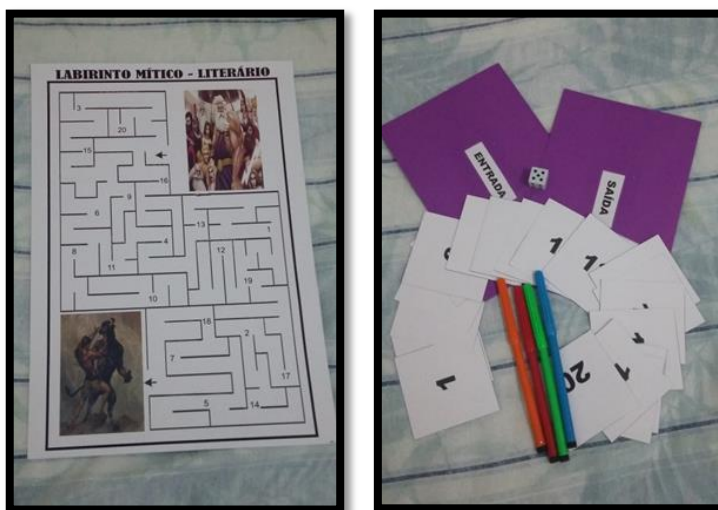
17ª e 18ª aula:

O tão esperado dia chegou e a turma estava em polvorosa para saber quais eram as premiações e como de fato seria o jogo. Então, pedimos para que formassem grupos de quatro pessoas, já que tinham 28 alunos na sala. Porém, o impasse começou quando dois alunos não quiseram se dividir entre os dois grupos que estavam apenas com três integrantes. Devido à constante presença de 27 a 29 alunos nas aulas, tínhamos preparado apenas sete labirintos em folha A3 e organizado todas as peças em número correspondente, conforme ilustração abaixo. No entanto, após minutos tentando convencê-los a entrar em um dos grupos, resolvemos o imprevisto, deixando os dois jogarem sozinhos com um tabuleiro improvisado e impresso em folha A4. Organizando o material em casa, na noite anterior, havíamos imprimido o tabuleiro em papel ofício e separado as peças extras, já nos preparando para o surgimento de algum problema de última hora, o que acabou acontecendo.

Após organização das equipes, colocamos os pacotes com as premiações sobre o birô e os olhares dos alunos se voltaram para eles cheios de desejo e empolgação, quando perceberam os bombons e caixas de bis, além dos pirulitos e balas que compunham os brindes dos três primeiros colocados. Parece-nos que a exposição dos brindes ajudou a acirrar ainda mais a competição entre os grupos.

Aos poucos, distribuímos as peças do jogo que eles olhavam com curiosidade e perguntavam “É pra riscar este tabuleiro?!”, “Pra que o dado?” e pedíamos para aguardar as orientações. Enquanto entregávamos os tabuleiros, alguns grupos que já os tinham recebido começaram a analisá-los em busca de descobrir o caminho a ser percorrido para chegar à saída. No entanto, ao percebermos tais atitudes, proibimo-las imediatamente, advertindo sobre o risco de não poderem competir, caso comesçassem a traçar estratégias antes que permitíssemos.

Figura 9- Peças do jogo "labirinto mítico-literário"



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10- Conjunto de peças do jogo "labirinto mítico-literário"



Fonte: arquivo pessoal

Assim que concluimos a entrega do material, explicamos para que serviria cada objeto ali disposto: um tabuleiro de base, figurando um labirinto e preenchido com números de 1 a 20, dispostos aleatoriamente ao longo dos possíveis caminhos para a saída; canetas hidrográficas coloridas, que serviria como o “fio de Ariadne” e os guiariam pelo percurso traçado; 20 cartas com perguntas a serem debatidas e direcionamentos para a construção do texto; envelopes com orientações para entrada e saída do labirinto; e dados para estabelecer a ordem em que cada participante jogaria. Também esclarecemos o porquê das imagens diante da entrada e saída do labirinto — os deuses para guiá-los e protegê-los, logo na entrada e, na saída, Teseu em luta com o Minotauro, impedindo este de entrar no labirinto e encontrar a equipe, enquanto estivessem tentando sair do labirinto. Após as explicações, pedimos para

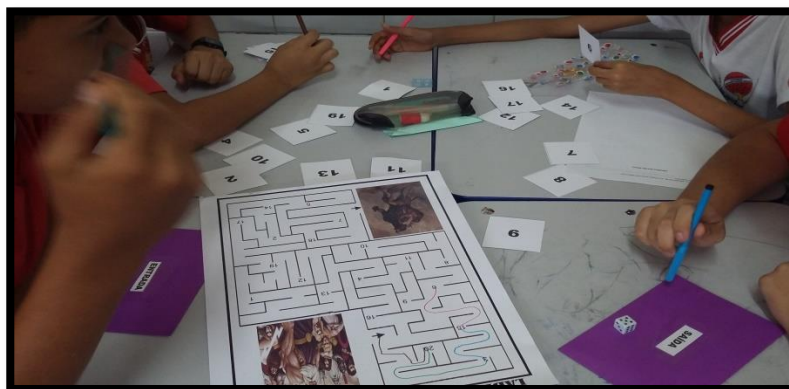
que espalhassem as cartas sobre a mesa com a numeração para cima e, em seguida, apresentamos as regras do jogo:

1. Os grupos devem definir a ordem em que cada participante jogará, lançando o dado. A ordem será estabelecida da maior a menor pontuação retirada;
2. O participante que jogará primeiro fará a leitura do envelope de entrada para o grupo, a fim de que pensem nas estratégias e atitudes necessárias ao entrarem no labirinto;
3. A cada lance, um jogador deve parar diante do número que encontrar no caminho e ler a carta para o grupo. Se for pergunta, deve se direcionar ao próximo jogador da rodada e efetuar a pergunta;
4. Se o jogador a quem foi dirigida a pergunta errar ou não souber responder, passará a vez para o próximo e a questão será debatida pelo grupo, já que precisarão do conhecimento levantado para auxiliar na produção do texto.
5. Caso seja direcionamento para a escrita, todos deverão ajudar na execução do que foi proposto;
6. Caberá a cada equipe definir as estratégias de escrita do texto.

Foi necessário repetir algumas vezes as regras, uma vez que, diante do barulho e agitação da turma, nem todos conseguiram ouvir e entender. Depois, pedimos para que lessem o papel que estava no envelope de entrada e discutissem a questão entre si, motivando-os a estabelecer as estratégias necessárias para a execução do jogo com maior rapidez, a partir da retomada dos sentidos possíveis para o termo labirinto e para a formação da personalidade de um herói. Sequencialmente, liberamos o início efetivo do jogo.

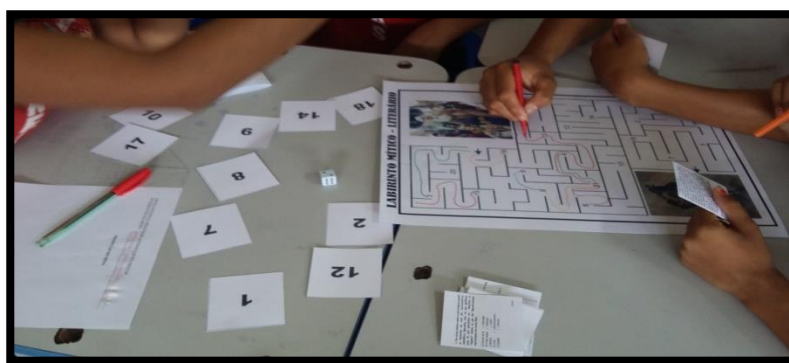
A professora mediadora além de registrar o momento por meio de fotos, olhares e anotações, ficou à disposição das equipes para tirar dúvidas e orientá-los durante a partida, fato que ocorreu bastante. Aos poucos a sala encheu-se de barulho, com os alunos fazendo as perguntas das cartas e discutindo as respostas. Algumas equipes, entretanto, demonstraram estar mais preocupadas em descobrir o caminho e burlar a regra de que cada jogador deveria traçar sua trajetória individualmente, assim que tivesse a oportunidade de jogar, parando a cada obstáculo (número) para efetuar o solicitado. O olhar atento da professora e as reorientações pontuais foram fundamentais para que os alunos executassem o jogo da forma mais honesta possível e em conformidade com o que foi proposto inicialmente.

Figura 11- Execução do jogo "labirinto mítico-literário"



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12- Execução do jogo "labirinto mítico- literário"



Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo com toda a atenção dispensada aos jogadores, observamos que a maioria dos grupos estava deixando a produção textual para ser desenvolvida no final, após chegarem à saída, e não ao longo do percurso, conforme orientação apresentada pelas cartas e lembrada insistentemente pela professora mediadora. Verificamos posteriormente que, em função dessa estratégia de acelerar o fim do jogo, alguns grupos se perderam, ou melhor, se equivocaram na compreensão do passo a passo da proposta de produção do mito e desenvolveram uma narrativa um pouco diferente da sugerida, consoante veremos na análise e exposição dos textos adiante.

Nos primeiros 20 minutos, do segundo horário de aula, já tínhamos a equipe vencedora do primeiro lugar. Em sequência, foram se definindo as outras colocações. Quando todas as equipes concluíram as etapas do jogo, parabenizamos a todos e entregamos os brindes correspondentes a cada colocação. Algumas equipes saíram radiantes, outras nem

tanto, pois reclamavam entre si por não terem ficado entre os três primeiros colocados. No fim, lembramos que todos saíram vitoriosos já que cumpriram todas as etapas do jogo e também ganharam brindes.

Antes de analisarmos os resultados, faz-se necessário uma breve análise do próprio jogo. Portanto, para avaliar a eficácia do jogo empregado, usamos os critérios estabelecidos por Claudino Pilletti e descritos por Roiphe, no livro *LITERATURA EM JOGO: proposições lúdicas para aulas de português*. Roiphe (2017, p. 22) apresenta e analisa os critérios da seguinte forma:

Quadro 3- Critérios para a avaliação de um jogo

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE UM JOGO (ou do conteúdo de uma aula)	
Validade	É confiável, representativo e atualizado?
Significação	Está relacionado à realidade dos alunos?
Utilidade	Poderá auxiliar os alunos em novas atividades?
Elaboração pessoal	Permite associações, comparações e críticas?
Viabilidade	Apresenta forma e conteúdo adequados aos participantes?
Flexibilidade	Poderá ser modificado, complementado e adaptado?

Fonte: ROIPHE, Alberto (Org.). *Literatura em Jogo: proposições lúdicas para aulas de português*. Aracaju: Criação, 2017.

No momento de execução do jogo em sala de aula, pudemos confirmar que nosso jogo apresenta todos os critérios estabelecidos acima, pois tem representatividade em função de tudo o que foi trabalhado ao longo da proposta: base labiríntica, imagens mitológicas, “os fios de Ariadne”, enfim, elementos que remetem às narrativas mitológicas exploradas precedentemente. Relaciona-se à realidade dos alunos, porque eles gostam de jogos diversos, disputas, desafios e é exigido algo possível de ser desenvolvido pelos mesmos: leitura, compreensão e escrita. Foi útil, prazeroso e motivador para a realização de uma revisão dos conteúdos estudados e para o desenvolvimento da nova narrativa. Permitiu o trabalho em grupo, a cooperação, o respeito pelo concorrente, a associação de ideias e o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico dos alunos, à medida que superavam as etapas estabelecidas. Quanto à viabilidade, foi um jogo de complexidade média, mas adequado à competência dos jogadores, já que foram previamente preparados para a execução das fases impostas e se cobrou atividades propícias à série/idade dos alunos jogadores. Sua estrutura permite

modificação e adaptação para ser usado com outros propósitos pedagógicos, outros textos, outros conteúdos, alterando apenas o texto das cartas por novos direcionamentos e novas perguntas que se relacionem aos novos objetivos. Assim, julgamo-lo eficiente para alcançar os intentos pré-estabelecidos.

Quanto à desenvoltura dos alunos, julgamos tudo de forma positiva, uma vez que concluíram todas as etapas do jogo com sucesso. Mesmo aqueles que foram observados, tentando burlar alguma regra, chegaram ao final da partida no tempo determinado e com a produção textual concluída. Apenas a dupla teve vontade de desistir do jogo por dificuldade de ampliar a narrativa, porém houve um esforço e um resultado também, como veremos na análise individual dos textos produzidos.

Abaixo temos as narrativas produzidas. Nossa avaliação não levou em consideração os problemas ortográficos e gramaticais. Estes ficaram para serem revistos e sanados num outro momento, dando o *feedback* necessário a cada grupo, após o fim da aplicação de nossa sequência didática. Privilegiamos na análise apenas os aspectos míticos e literários, que é o foco do nosso trabalho, por isso escaneamos as produções do jeito que nos foram entregues, ao fim do jogo. A ordem das narrativas apresentadas corresponde à ordem de entrega e, consequentemente, de colocação dos grupos e não à ordem de julgamento avaliativo das narrativas.

A proposta de produção tinha como meta a escrita de um mito que explicasse a origem da tempestade, do sol, de uma flor (rosa) ou do nome da cidade em que eles residem. Essa orientação, e outras como, a necessidade de caracterizarem os personagens mitológicos, revesti-los de virtudes ou valores humanos e de evidenciarem os elementos da narrativa, foram dadas ao longo do percurso no labirinto, por meio das cartas.

Grupo A

PRODUÇÃO DO MITO

Socorro

A muito Tempo atrás me uma cidadezinha
 chamado Salgado Harcio Temível Predador na-
 quella cidade mais ela também era protegida por um
 Deus chamado Socorro um dia o Deus Socorro foi derado
 por um sono profundo que o predador tinha jogado.
 Então, O predador resolveu Atacar, graças ao filho de
 Socorro lapide ele acordou e então derrotou o predador
 e o expulsou para sempre da quella cidade. Por causa
 dessa vitória, a cidade passou a ser chamada de Socorro
 e ali até os dias de hoje é chamado assim, mais dizem que o
 Deus Socorro protege agente até hoje.

Para explicar a origem do nome da cidade de Nossa Senhora do Socorro, lugar em que os alunos vivem, mas que, geralmente, é chamada de Socorro, o grupo desenvolveu uma história com início, meio e fim, envolvendo seres mitológicos (um deus e um monstro), com tempo e espaço bem definidos, presença de personagens atuantes e definição de um conflito que leva à explicação do fato pretendido. Observa-se, portanto, que é uma narrativa curta, porém, que segue a proposta do jogo e cumpre a função mítico-literária.

Grupo B

PRODUÇÃO DO MITO

A origem dos semideuses

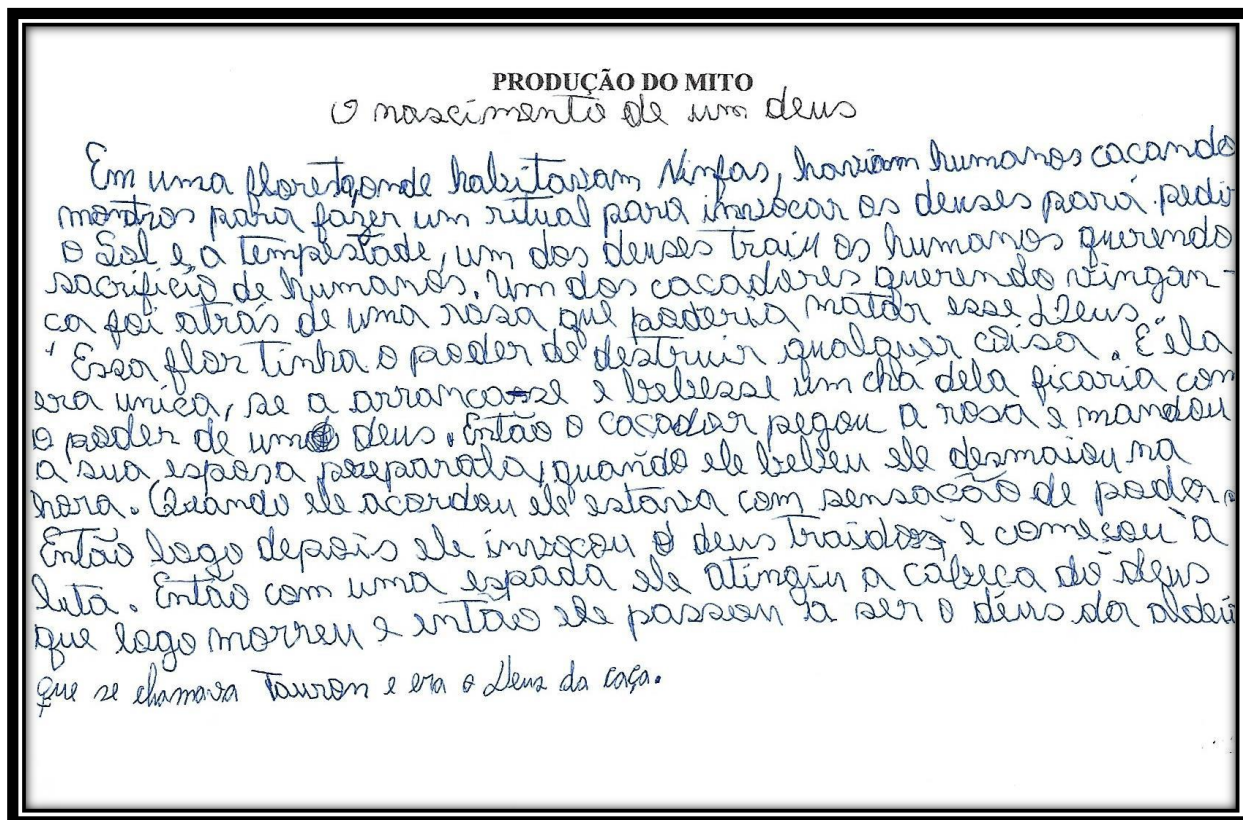
- Há muito tempo os deuses tiveram a ideia de criar diferentes seres, tipo: humanos, monstros e ninfas, pois ao longo do tempo, começou a aparecer humanos muito forte que eram conhecidos pelas pessoas como heróis, eles tinham uma força sobre-humana, eram esses os semideuses.

- Os semideuses eram originados do relacionamento de deuses e humanos, os humanos não são imortais diferente dos deuses, mais agridiam a tudo de bom que acontecia a eles, e os semideuses após fazerem vários atos heróicos não foram tratados como heróis da mitologia: Hércules, Teseu, Perceu etc.

Perceu por ter derrotado cronos com o raio de Zeus, Hércules o Leão, o Cíclope e Caribdeus e Teseu por ter derrotado o minotauro.

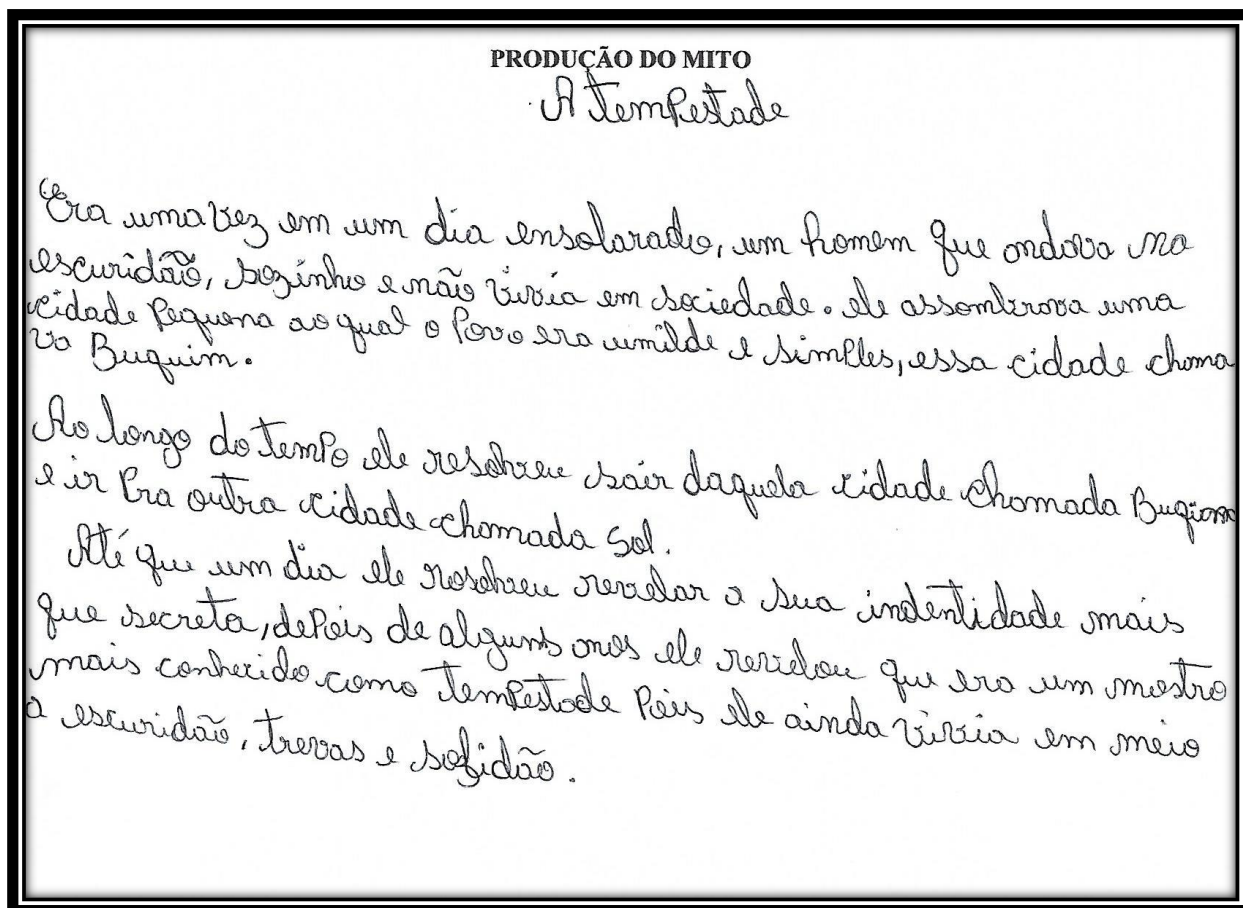
O grupo fugiu à proposta e se distanciou do caráter mítico-literário por não ter explicado exatamente um fato ou fenômeno, a partir de um conflito desencadeador de toda a história. Tentam explicar a origem dos semideuses gregos, mas não conseguem construir um enredo literário com ação, imagens e figuras simbólicas. Tendem apenas a uma narrativa expositiva, histórica, enfim, predominantemente temática a nosso ver.

Grupo C



Este grupo criou uma narrativa excêntrica ao misturar todas as potenciais e sugestivas personagens para a criação do mito, em uma só história: o sol, a tempestade e a rosa. É uma narrativa aparentemente confusa, mas que cumpre o papel de explicar a origem do deus “Tauron”, “o deus da caça”, com criatividade, ação e figurativização. A história também é ambientada, apresenta seres mitológicos e interferência divina, encerrando com a explicação do fato, como normalmente ocorre nos mitos. Em razão disso, julgamos, que mesmo não seguindo à proposta fielmente, criaram uma narrativa mítica dentro de suas possibilidades.

Grupo D



Apesar da pouca ação na narrativa, este grupo tenta desenvolver o proposto, revelando o aspecto sombrio e solitário do ser humano que mais tarde se transforma no que conhecemos hoje como “tempestade”. Aqui percebemos a tentativa de trazer à tona uma característica humana, como estopim do conflito central, assim como a principal razão da futura metamorfose, fato que geralmente acontece nas narrativas míticas. É certo que a narrativa carece de ajustes em todo o enredo, no entanto, segue a proposta, é ambientada, tem personagem e uma figurativização temática ao mesmo tempo.

Grupo E

PRODUÇÃO DO MITO

O Sol e a tempestade

O Sol era uma ~~coisa~~ coisa humana e a tempestade também era humana. Eles eram proibidos de se verem mas encontraram um jeito mas a deusa não quis que eles se casassem então a deusa que era a flor os destruiu mas eles pediram a Zeus que os deixassem ficar juntos então nasceu O Sol. Recebeu a notícia que tempestade morreu ele perguntou como ela morreu e disseram que ela morreu, ao sair de casa foi roubada mas não quis dar as suas joias e assim o ladrão a matou e pegou suas joias. O sol disse que isso era injusto e assim pediu para Zeus que a trouxesse de volta, Zeus disse que não poderia, mas ele disse que poderia fazer com que o sol se tornasse imortal e assim ele viveria para sempre com a tempestade. E assim o sol disse que aceitava e se tornou imortal. Então tempestade os dois estavam no mundo dos mortos, mas naquele dia o sol brilhava muito como uma estrela solar e assim nasceu o sol. E naquela noite teve uma tempestade impetuosa e assim nasceu a tempestade e eles viveram felizes para sempre e a flor a deusa viveu com Zeus felizes para sempre.

Essa história, a princípio, lembra a narrativa de “Cupido e Psiqué”, mas, devido a algumas incoerências ao longo do enredo, finaliza como se fosse um conto de fadas, tendo até o “felizes para sempre”. Apesar disso, apresenta resquícios dos textos mitológicos como personagens que sofrem metamorfose, interferência de deuses no destino das personagens centrais; além de empregar, como personagens na mesma história, os possíveis fenômenos a serem explicados, semelhante a outro texto analisado anteriormente.

Grupo F

PRODUÇÃO DO MITO

- A muito tempo atrás, uma bela criança viveu no mundo, na cidade dos deuses, mas tarde tendo uma guerra e todos belos tornaram-se mortos, mas Nathalia não queria perder mais um belo, os Soldados invadiram os reinos e Nathalia conseguiu escapar por ela, o rei saíra celebrando mais um dia de vitória! 20 anos se passaram e Perseu chegou ao reino no dia da cidade... o rei saíra tarde atrás de uma dama para o filho mais novo tipelas o moço se encontrou com tanto beleza da menina então foi ao castelo e lá, ele falou - Pai meu Pai ~~me~~ encontrou a moça que não me casar...

- Ah com aquela moça meu filho? ... ela não é da nobreza! Mas meu pai foi por ela que me encontrou e tornou-se nobreza.

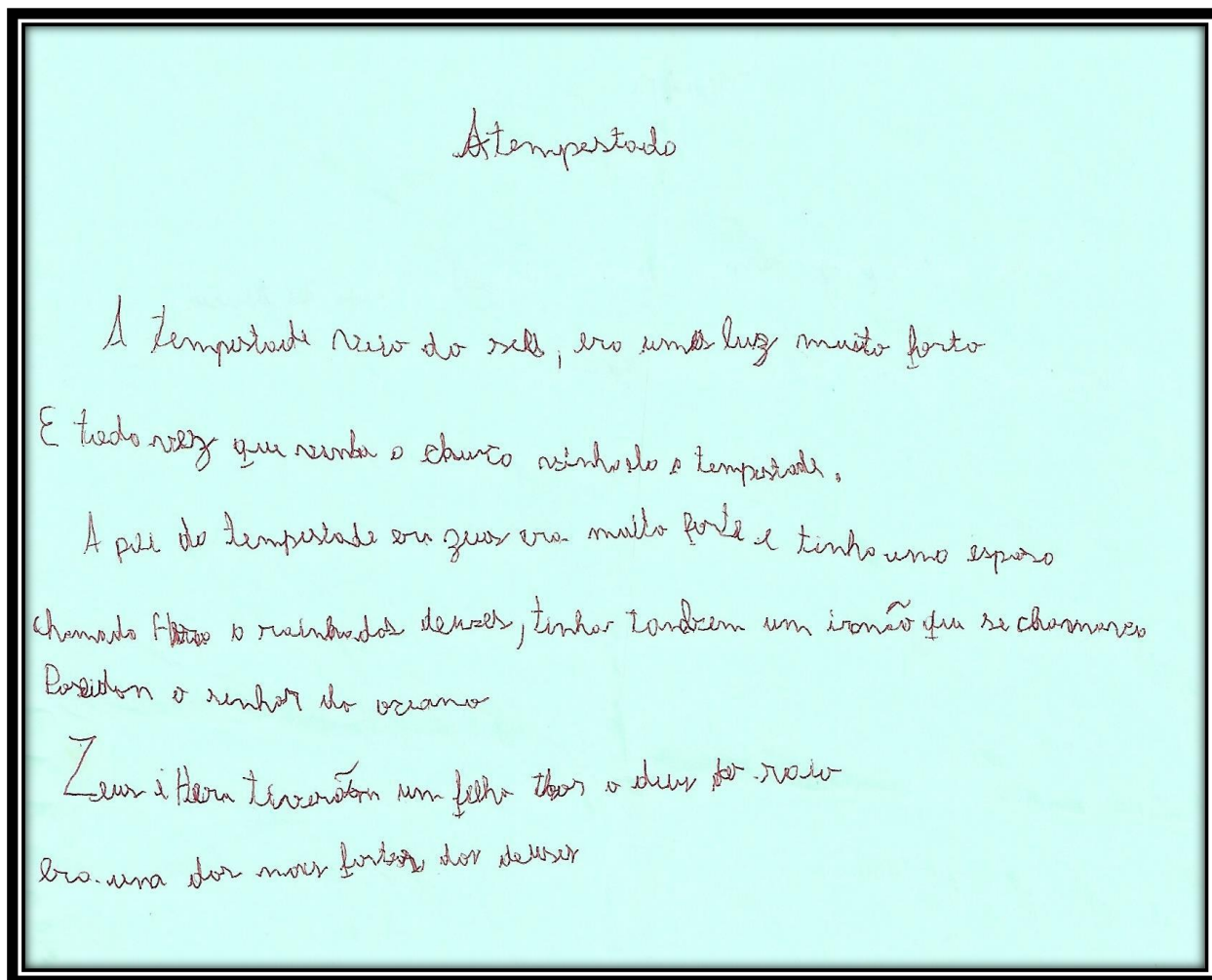
Então em uma noite muito perigosa ele estava lá contando e o filho de repente apareceu e saiu o galope em seu cavalo mas não sabia que estava correndo um grande perigo. O ~~meu~~ mestre do floresta o matou... ele viu o príncipe e o atacou e o jovem moço o salvou atirando uma flecha no mestre matou. O príncipe a convidou para o castelo e lá ficou a jovem heróica por ela em casamento e lá Aconteceu mais o rei não gostou do moço então algum estranho veio o rei fala para o seu filho!

- Seu filho ~~se~~ brigou com a Noiva dela fala o ~~seu~~ chefe do castelo...

Este foi o único grupo que fugiu totalmente à proposta e desenvolveu um texto sem nenhuma característica mítica. Assemelha-se apenas a um conto de fadas. No final tentaram

inserir “a rosa” no texto, mas ela figurou apenas como a filha “heroína” do casal recém-casado.

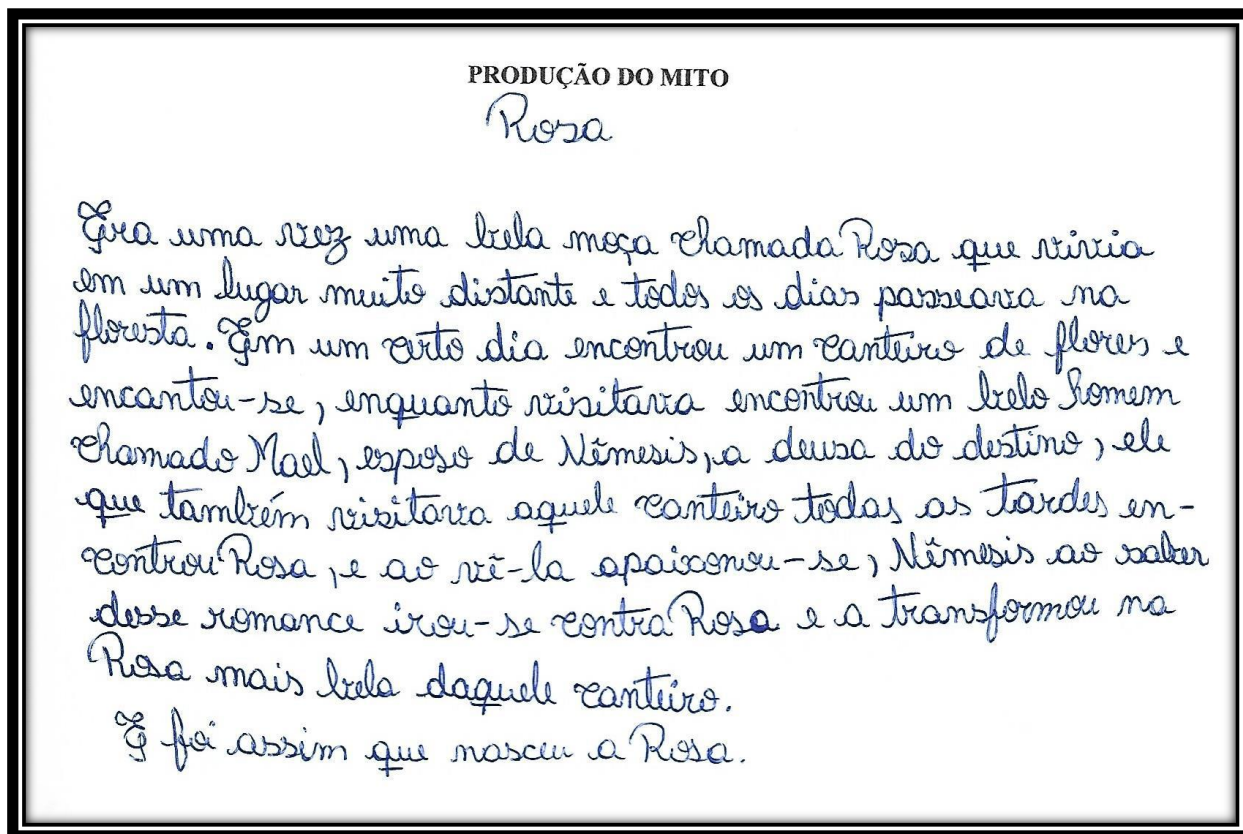
Grupo G



Este é o texto da dupla a qual nos referimos anteriormente. Houve uma tentativa de desenvolvimento, em conformidade com o proposto no jogo, por um dos integrantes, mas ele não chegou a finalizar a história, alegando que não estava conseguindo fazer sozinho, pois o outro não se dispôs a ajudá-lo. Essa recusa é comum por parte deste aluno nas aulas, mesmo que busquemos ajudá-lo com conversa, conselhos e orientações didáticas. Apesar de ser um bom menino, depois de algumas reprovações, perdeu o interesse em estudar e pouco participa das atividades em sala de aula, quis realizar a trajetória no labirinto, porém recusou-se a responder algumas perguntas e a fazer o texto. Mesmo assim, observamos que o pouco

produzido traz a presença de personagens mitológicos, tratados ao longo do período de estudo, entretanto, não se constitui de fato uma narrativa coerente, com início, meio e fim.

Grupo H



Julgamos este um dos melhores textos produzidos, pois em poucas palavras revela a essência do texto mítico-literário. De certo que é um texto curto, todavia, apresenta um enredo coerente, com marcação de tempo e espaço, personagens que se revelam em seus aspectos psicológicos e físicos, interferência divina no destino da personagem central e a metamorfose no final do texto para explicar a origem da flor, a rosa.

Numa visão geral sobre os resultados aqui expostos, constatamos que a maioria dos grupos entendeu a essência dos textos míticos, explorados durante o período de aplicação da proposta pedagógica e que todos, de um jeito ou de outro, apreenderam os conhecimentos mítico-literários compartilhados nesse período. Claro que uns assimilaram mais e outros menos, como pudemos constatar durante a aplicação do jogo e na análise dos textos produzidos. Por outro lado, vimos que a atividade com o jogo foi muito prazerosa e produtiva

para eles, pois em nenhum momento se recusaram a participar ou reclamaram de ter de criar o mito, apesar de alguns terem julgado ser o maior desafio do processo todo, ao responderem a questão final, proposta na saída do labirinto. É obvio que a possibilidade de ganhar guloseimas contribuiu também para isso, mas é incontestável o poder do lúdico em sala de aula. Por isso, podemos dizer que foi graças ao caráter lúdico, à liberdade de participação, e ao mesmo tempo ao envolvimento total dos participantes, que o nosso jogo/aula se configurou numa atividade prazerosa e produtiva.

Encerramento do projeto: exposição dos textos produzidos

Encerramos nossa intervenção pedagógica com a realização de um café da manhã, após a leitura e compartilhamento dos mitos produzidos e da exposição das fotos registradas, ao longo da aplicação da proposta. Além dos próprios alunos da turma, participaram da culminância do projeto alguns alunos do 8º ano B, turma que nos inspirou, no ano anterior, a escolher as narrativas míticas como foco deste trabalho.

Assim que chegamos, organizamos a sala, preparamos a mesa das comidas, sugeridas e levadas por todos os envolvidos no projeto, recebemos os convidados, e repassamos as orientações do dia. Em seguida, demos início às apresentações. Cada grupo escolheu um aluno representante para fazer a leitura do texto. Ao final de cada leitura, os alunos iam expondo suas opiniões sobre a história, ressaltando o que gostaram nos textos e outros iam expondo sugestões de como as narrativas poderiam ser ampliadas ou melhoradas. Foi um momento de troca de “experiências” e compartilhamento do saber mítico-literário adquirido, que resultou numa perspectiva de continuidade e aperfeiçoamento dos textos desenvolvidos.

Após a exposição dos alunos, a professora pesquisadora retomou a palavra, elogiou a produção e apresentação dos alunos, agradeceu mais uma vez a participação e empenho de todos durante o período de pesquisa e, em seguida, expôs as fotos no datashow. Este foi um momento de muito riso e “zoação” entre os colegas de classe, pois, ao se perceberem em determinadas imagens, riam e comentavam sobre os gestos e expressões captadas. Para completar a alegria, o tão aguardado lanche foi liberado, momentos depois, e todos comemos e confraternizamos harmoniosamente.

Figura 13- Mesa de comidas do encerramento



Fonte: arquivo pessoal

Figura 14- Compartilhamento das narrativas



Fonte: arquivo pessoal

Fazendo uma consideração geral sobre a aplicação da proposta aqui descrita, podemos dizer que nosso principal objetivo foi alcançado, pois, apesar da resistência inicial dos alunos para a leitura, releitura e registro das interpretações, a ampliação da competência leitora se deu graças às estratégias estabelecidas para a apreensão dos conteúdos mítico-literários e para a compreensão/interpretação dos textos lidos. As análises e descrições das atividades realizadas demonstram isso, assim como os alunos revelaram, em seus “depoimentos”, quando apontaram os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo do nosso processo de ensino e aprendizagem de leitura, por meio das narrativas míticas.

Com intuito de fazer os alunos avaliarem nossa proposta e a própria aprendizagem, colocamos no envelope de saída do labirinto a seguinte pergunta:

Quais foram os maiores desafios e o melhor aprendizado, para você, durante a nossa jornada nesse labirinto de palavras que é o texto mítico-literário?

E assim eles responderam, após esclarecermos a questão:

A interpretação foi o meu maior desafio, o melhor aprendizado pra mim foi também a interpretação porque depois que eu comecei a ler e fui aprimorando e gostei muito pois minha maior dificuldade também foi meu melhor aprendizado. (CE)

Entender algumas partes do texto e os melhores aprendizados foram trabalhar em grupo e conhecer um tema diferente. (KP)

Desafios: A ler, porquê eu me perdia em algumas palavras. Aprendizado: que se as pessoa ler com calma, atenção elas vão entra no texto. (BR)

O difícil foi as histórias que agente viu. O fácil foi que eu aprendi muito sobre os mitos e eu só conhecia deus da guerra. (LK)

A minha maior dificuldade foi interpretar os textos, e o que eu mais gostei foi criar meus textos e ler e interpretar melhor. (WJ)

Os maiores desafios foram compreender o texto e responder as questões de forma correta, o melhor aprendizado foi fazer leituras novas, aprendendo mais sobre o mito. (GC)

O maior desafio foi fazer o mito, saber trabalhar em grupo (eu me estresso muito fácil). (ME)

Maior desafio: recriar o texto seguindo os papéis. Aprendizado: a melhora na criação de textos. (FR)

O maior desafio foi compreender, o melhor aprendizado foi o mito. (AS)

Os próprios alunos confirmaram a melhora da leitura em seus depoimentos, sem deixar de relatar também que a leitura e a “compreensão” também foram os seus maiores desafios. Ler estes depoimentos, ver muitos deles se dispondo a escrever outros mitos, por isso falam em melhora de “textos”, e lembrar-nos dos dias quentes em que todos nós suávamos, literalmente, realizando as atividades, sem que eles desistissem — mesmo sabendo que não eram obrigados a fazer —, nos fez pensar que vale a pena sim insistir na melhora do ensino e da educação pelo despertar da leitura, sobretudo, da leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o nosso trabalho, constatamos que o processo de ensino e aprendizagem de leitura configura-se verdadeiramente um desafio, tanto para nós professores quanto para os alunos, mas um desafio que pode ser vencido quando se faz uso de textos e estratégias adequadas e quando existe a disposição de aprender e ensinar. E essa disposição tanto deve ser do professor quanto do aluno, uma vez que a aprendizagem só ocorre quando se transita nessa via de mão dupla.

O veículo apropriado para se transitar nessa estrada, colhendo os ventos, os sabores e odores do caminho, sem dúvida, é a leitura literária. A condução feita pela via da literatura e do letramento literário abre um mundo de oportunidade, de vivências, de experiências e aprendizagens para o aluno-leitor, capaz de levá-lo a uma formação pedagógica e social muito mais ética e humanizada, por isso consideramos nossa proposta de trabalho relevante para a nossa área profissional, uma vez que não se trata apenas de ensino de língua e literatura, mas de ensino para a vida. Pois, assim foi pensada e planejada, desde o início.

Quando iniciamos o mestrado PROFLETRAS e explicamos a proposta de trabalho final a ser desenvolvida, de imediato pensamos em trabalhar com leitura (literária), porque sabíamos que seria algo prazeroso para nós e para os alunos. No entanto, surgiram os primeiros desafios: com que gênero trabalhar? De que forma ensinar? E o processo de definição dessas respostas foi longo, demorado e exaustivo, em função das dúvidas, insegurança, incerteza, medo. Este último nos dominou todo o tempo, mesmo depois de toda a proposta definida, pois não tínhamos certeza se daria certo, se seria de fato bem acolhida pelos alunos, se conseguiríamos dar conta de um conteúdo tão rico, intrigante e profundo quanto o mito (hoje temos certeza que não demos conta, porque é um assunto inebriante, inesgotável, infinito). Porém, seguimos no objetivo, com a certeza apenas de que gostaríamos de ensinar leitura de um jeito que formasse o aluno-leitor para as leituras escolares e do mundo, porque são esses os dois tipos de leitura que são cobrados e em que serão avaliados em escolas, cursinhos, concursos, vestibulares, relacionamentos, trabalhos, enfim, na vida.

Em síntese, planejamos, aplicamos e vimos que, mesmo nem tudo saindo conforme o planejado (ausência de material de subsídio, aulas individuais, resistência inicial dos alunos para a realização das atividades escritas, inversão da ordem de alguns compartilhamentos, entre outras coisas), o êxito da pesquisa e intervenção deu-se em virtude, não só da nossa persistência, mas também da união das teorias às diversas práticas sugeridas para o ensino de

leitura: o texto como base de ensino, o saber literário a se experienciar, a motivação para a leitura, a atualização temática dos textos selecionados, o compartilhamento das interpretações, a mediação do professor, a aproximação da ficção com a realidade e a leitura mítico-literária a se desvendar. A partir desses processos efetivados, obtivemos como resultados a ampliação da competência leitora dos alunos, o despertar para a leitura e criação mítico-literária, a promoção do letramento literário, a sociabilização entre os alunos, a humanização do sujeito-leitor, como pudemos constatar, ao longo do desenvolvimento das etapas, no envolvimento dos alunos com as histórias, na exposição de seus pontos de vista, assim como na resolução e análise das atividades propostas. Tudo isso por meio de uma proposta pedagógica interventiva de ensino e aprendizagem de estratégias de leitura literária que se revelou aplicável e replicável a turmas e propósitos de leitura diferentes. Basta apenas fazer as devidas adaptações ao gênero, série, texto e objetivos previamente traçados, consoante sugerimos em nosso produto final, o *Caderno Pedagógico*.

Concluímos, assim, que a aplicação da proposta contribui para formação integral do aluno cidadão, dentro dos parâmetros propagados tanto pelos documentos oficiais de ensino, quanto pelos vários teóricos da educação, por isso, sentimo-nos gratas e recompensadas por todos os esforços e sacrifícios, enfrentados no decorrer de todo o processo de construção e execução deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Roberto Pinheiro. **A formação e o desenvolvimento do leitor literário: a narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8209>>. Acesso em 13 out. 2017
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.), Maria Aparecida Lino. **Da Língua ao Discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRAIT, Beth. **A Personagem**. São Paulo: Ática, 1985. Disponível em <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/brait-b-a-personagem.pdf>> Acesso em 13 nov. 2017.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega: Volume I**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1986.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega: Volume II**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1987.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BULFINCHI, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**; tradução de David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CAMPBELL, Joseph. **Mito e Transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moises. 31ª ed.- São Paulo: Palas Athenas, 2016.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 7º ano. 9ª ed. Reform. São Paulo, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. Disponível em <<file:///D:/LIVROS/ELIADE,%20M.%20Mito%20e%20realidade.pdf>> Acesso em 02 dez. 2017.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- FERNANDES, Mônica Luiza Socio. **Reconstruções do labirinto em poemas e imagens**. Revista Ecos, vol. nº 12, Ano IX, p. 104-123, 2012. Disponível em

<http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_12/7_Pag_Revista_Ecos_V-12_N-01_A-2012.pdf> Acesso em 06 out. 2017.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De Alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. Disponível em < file:///D:/LIVROS/fiorin-j-linguagem-e-ideologia.pdf > Acesso em 22 dez. 2017

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012): portal **QEdu.org.br**. Disponível em < <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia> > Acesso em: 25 mai. 2017.

GERALDI, João Wandelely et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e Prática**. 8ª edição. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEWIS, C.S. Tradução de João Luís Ceccantini. Sobre o Mito. In: **Um experimento na crítica literária**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias Greco-Romanas**. 2ªed. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Da teoria à prática: o lúdico e o processual na produção do texto narrativo. In: **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 177 – 238.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega** / Ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. 8.ed.São Paulo: Ática, 2007. Disponível em <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/proenc3a7a-filho-d-a-linguagem-literc3a1ria.pdf> > Acesso em 23 dez. 2017.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ROIPHE, Alberto (Org.). **Literatura em Jogo: proposições lúdicas para aulas de português**. Aracaju: Criação, 2017.

RUTHVEN, K.K. Tradução de Esther Eva Horivitz. **O Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck de. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In. PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.), Maria Aparecida Lino. **Da Língua ao Discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju, SEED, 2011. Disponível em <http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf> Acesso em 20 mai. 2017.

SETTE, Aline Teixeira Cavalcanti. **A formação de leitores por meio das narrativas mitológicas greco-romanas**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8923>> Acesso em 30 ago. 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003;

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011)

STRELOW, Celimara Cristine Lima. **Leitura literária e intertextualidade: do clássico ao contemporâneo**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/953>> Acesso em 30 set. 2017.

TERRA, Ernani. **Leitura do Texto Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 05 mai. 2018

VASCONCELOS DA SILVA, Anazildo; RAMALHO, Christina. **História da epopeia brasileira: teoria, crítica e percurso**. Volume 1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - CONTEÚDOS

O MITO

A palavra “mito” provém do grego “mythos” e na acepção mais usual, atualmente, tem sentido de “narrativa”, “fábula”, “ficção”, “invenção”. Porém, para as sociedades arcaicas ou primitivas, o mito era designado como “história verdadeira” e de grande valor por seu caráter sagrado, exemplar e significativo, sendo tomado como narrativa de uma criação em que se faz o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo do princípio, mediante a intervenção de entes sobrenaturais.

Em outras palavras, podemos dizer que Mitos são narrativas que expressam o modo como determinado povo via o mundo e tentava explicar fatos e fenômenos cuja origem e funcionamento desconhecia. Com isso, cada povo e cultura têm seus próprios mitos e tradições.

Para explicar os fatos e fenômenos, os mitos se utilizam de muita simbologia, personagens sobrenaturais, deuses, heróis, humanos, semideuses, monstros, etc. que se misturam em um imenso enredo. Criados, a princípio, como uma verdade para servir de direcionamento, orientação, ensinamento, com o passar do tempo, os mitos perderam o caráter de histórias verdadeiras e sagradas, passando a fazer parte da literatura de um povo pelo seu aspecto fictício, simbólico, fantasioso.

Vejamos as funções e características do mito:

- É um texto figurativo, alegórico e simbólico.
- Procura explicar as origens do mundo, do homem e de fenômenos naturais por meio de personagens sobrenaturais.
- É sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações;
- Há a presença de elementos mágicos em cena (ambientes, objetos, plantas, substâncias), seres sobrenaturais e seres humanos dotados de poderes especiais.
- É comum haver ações heroicas de uma ou mais personagens, que podem ser simples mortais ou semideuses.
- Alguns acontecimentos históricos podem se tornar mitos, desde que as pessoas de determinada cultura agreguem uma simbologia que tornem o fato relevante para as suas vidas.
- Todas as culturas possuem seus mitos.
- Transmitem saber, conhecimento de um determinado povo.
- Nesses textos se expõem ideologias, pontos de vista, leis humanas e divinas que devem ser seguidas ou servir de exemplo para um povo.
- Na medida em que explica o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, através de suas histórias sagradas, o mito é ilógico e irracional, pois não possuem nenhum tipo de embasamento para serem aceitas como verdades.

Tanto o estudo dos mitos, como o conjunto de mitos de um determinado povo é chamado de **mitologia**. Por isso, falamos em mitologia brasileira, mitologia celta, mitologia nórdica, mitologia grega, mitologia romana, etc.

OS DEUSES GREGOS E SEUS CORRESPONDENTES ROMANOS

Deus Grego	Deus Romano	Função ou Característica
Zeus	Júpiter	Pai dos deuses e dos homens, principal deus do Olimpo.
Cronos	Saturno	Deus do tempo, pai de Zeus. Pertencia à raça dos titãs.
Hera	Juno	Rainha dos deuses, esposa de Zeus.
Hefesto	Vulcano	Artista do Olimpo, fazia os raios que Zeus lançava sobre os mortais. Filho de Zeus e Hera.
Poseidon	Netuno	Senhor do oceano, irmão de Zeus.
Hades/Dis	Plutão	Senhor do reino dos mortos, irmão de Zeus.
Ares	Marte	Deus da guerra, filho de Zeus e Hera.
Apolo	Febo	Deus do sol, da arte de atirar com o arco, da música e da profecia. Filho de Zeus e Latona.
Artemis	Diana	Deusa da caça e da lua, irmã de Apolo.
Afrodite	Vênus	Deus da beleza e do amor, nasceu das espumas do mar.
Eros	Cupido	Deus do amor, filho de Vênus.
Palas Atenas	Minerva	Deusa da sabedoria, nasceu da cabeça de Zeus.
Hermes	Mercúrio	Deus da destreza e da habilidade, cultuado pelos comerciantes. Filho e mensageiro de Zeus.
Deméter	Ceres	Deusa da agricultura, filha de Cronos e Ops.

Disponível em: <https://historiadamundo.uol.com.br/artigos/deuses-gregos-romanos.htm>

TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO

Antes de falarmos das características da linguagem literária, vejamos o que é literatura:

“A literatura é uma arte, a arte com a palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético”.(Afrânio Coutinho).

Em função desse prazer estético, o texto literário se caracteriza pelo especial trabalho com a palavra, com isso, sua linguagem é predominantemente:

- Conotativa= sentido figurado, dado pelo contexto;
- Figurativa= representativa. Por meio de termos concretos recria a realidade e os temas ganham forma ou são “encobertos” pelas figuras.
- Fictícia= inventada, imaginada;
- Verossímil= semelhante à verdade, imita o real.
- Subjetiva= é a visão de mundo de um indivíduo ou de um grupo, exposta pelo escritor.
- Metafórica= uso de palavras com sentido novo dentro de um determinado contexto. Vem de metáfora=figura de linguagem que consiste na substituição de um termo por outro por haver uma relação de semelhança entre eles, isto é, uma aproximação de sentidos.
- Multissignificativa= vai além do sentido aparente, literal.
- Com função estética= de arte, beleza, emoção .

Em contraposição aos textos **não literários** que possuem uma linguagem predominantemente:

- Denotativa= sentido real, literal, de dicionário.
- Temática= discute-se, apresenta temas .
- Real= lida com fatos e informações reais.
- Objetiva, clara, direta.
- Com função informativa, ou seja, utilitária.

ANEXO B - TEXTOS NÃO LITERÁRIOS

TEXTO I

Eco

FÍSICA

O eco ocorre quando o som refletido chega aos nossos ouvidos após 0,1s. Sendo assim, podemos distinguir o som emitido do som refletido

Em alguns locais, ouvimos o que falamos e posteriormente ouvimos novamente a nossa fala. Essa situação ocorre em razão do som emitido por nós ser refletido por alguns obstáculos. Para uma melhor compreensão, interpretamos a reflexão sonora, que nos dá a ideia de como o som comporta-se diante do obstáculo refletor, de acordo com a posição em que ele foi emitido.

Os sons refletidos podem ser percebidos como um reforço, que são a reverberação e o eco. A percepção de um desses fenômenos deve-se à capacidade que os nossos ouvidos têm em distinguir os dois sons que chegam até ele, e essa diferenciação só ocorre mediante um intervalo de tempo superior a 0,1s entre a chegada do som emitido e do som refletido.

A proximidade entre emissor e obstáculo pode tornar o som refletido como um reforço do som emitido, em razão da grande proximidade entre eles. Quando o som refletido chega aos nossos ouvidos em um intervalo de tempo menor que 0,1 s, e não estamos tão próximos do obstáculo, ouvimos o som refletido sem que o emitido tenha sido extinguido completamente.

O eco caracteriza-se quando o som refletido chega aos nossos ouvidos após 0,1s, logo podemos perceber distintamente o som emitido e o som refletido.

Uma relação matemática permite-nos determinar a que distância devemos estar de um obstáculo para percebermos o som refletido com um eco. Sendo a velocidade do som no ar equivalente a 340 m/s, a distância mínima para a ocorrência do eco será dada por:

$$v = \frac{\Delta s}{\Delta t}$$

Como o som deve ir até o obstáculo e voltar ao receptor, o espaço deverá ser dobrado, e o tempo considerado será de 0,1s:

$$v = \frac{2 \cdot \Delta s}{\Delta t} \gg \Delta s = \frac{v \cdot \Delta t}{2}$$

$$\Delta s = \frac{340 \cdot 0,1}{2} \gg \Delta s = \frac{34}{2} = 17 \text{ m}$$

Por Frederico Borges de Almeida. Graduado em Física

TEXTO II

Flor de Narciso

Existem diversas espécies da flor de Narciso e todas elas são muito bonitas. Não requerem cuidados muito especiais e podem florescer em variadas épocas do ano. Podendo aparecer em uma grande diversidade de cores.

O solo para plantio das flores de Narciso pode ser bem diverso, desde que não encharcados. Elas podem ser utilizadas para arranjos, como flores ornamentais e também para plantio em vasos.

As flores de narciso são formadas por um grande grupo de lindas espécies, que possuem flores de várias formas e de muitas combinações de cores diferentes. Elas pertencem à família Amaryllidaceae. Suas cores costumam variar entre o branco e o amarelo. É uma planta de folhas lineares. Geralmente, floresce no inverno e na primavera. A sua folhagem começa a surgir no fim de abril.

Uma planta de lindas flores que se parecem muito com orquídeas. Os narcisos pertencem ao grupo das plantas bulbosas, grupo esse que passou por um melhoramento genético bem intenso.

Podemos plantar o seu bulbo em qualquer época do ano que não há nenhum problema. A flor de narciso se adapta bem a todos os tipos de solo, com exceção apenas daqueles mais encharcados, pois pode apodrecer o seu bulbo. A recomendação é regar de forma moderada, deixando o solo levemente úmido, mas sem encharcar. Quanto à luminosidade, essa planta gosta de luz indireta de forma abundante, mas também aceita bem sol direto e a penumbra. Tudo vai depender das condições climáticas de cada região.

[...]

Disponível em: <http://flores.culturamix.com/flores/naturais/flor-de-narciso>

Narcissus

Narcissus L. ou **narciso** é um gênero botânico pertencente à família Amaryllidaceae. As cores de suas flores geralmente variam entre o amarelo e o branco. A sua origem é o Mediterrâneo e partes da Ásia central e a China continental, mas são cultivares ornamentais difundidos em muitas outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, no Canadá, no Brasil e na Argentina. As flores desse grupo são bastante vigorosas e podem ser encontradas em diferentes cores sendo as mais tradicionais branco e amarelo.

Floresce no princípio da primavera e é frequentemente encontrada em solo úmido perto de uma lagoa. É auto-suficiente. Tem normalmente seis pétalas brancas com um funil central amarelo contendo os estames e o estigma. O caule inclina-se antes da flor, pendendo de forma a que a flor esteja virada para baixo em vez de para cima.

[...]

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Narcissus>

ANEXO C- ATIVIDADES

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO FONTES FREITAS

Aluno(a): _____ 7º Ano _____ nº _____

Data: __/__/__

ATIVIDADE DE SONDAGEM

01. Identifique no texto os seguintes elementos da narrativa:

Personagens=

Tempo e espaço=

Tipo de narrador:=

Conflito central=

02. Quem é Asclépio? O que ele representa na história?

03. O que há em comum entre as histórias dos personagens Asclépio e Quíron?

04. Por que as ações de Asclépio irritaram o deus Hades?

05. Que justificativa Hades deu a Zeus para a morte de Glauco, o filho do rei Minos de Creta?

06. Em sua conversa com Zeus, Hades afirma que somente ele é capaz de ensinar a humildade aos homens e de instaurar a igualdade entre eles. Por que o deus do submundo afirma isso? Afinal, o que tentava justificar?

07. Os mitos geralmente buscam explicar a origem de um fato ou fenômeno natural. Podemos afirmar que isso ocorre também nessa narrativa? Justifique sua resposta.

08. Sabendo que o mito geralmente faz referência a vários temas da vida humana para transmitir um ensinamento e/ou encerrar uma explicação para fatos e fenômenos naturais, que temas podem ser discutidos a partir da leitura desse mito?

09. Que lição ou ensinamento o mito de Asclépio transmite para a humanidade?

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO FONTES FREITAS**Aluno(a):** _____ **7º Ano** _____**Data:** ____/____/____**ATIVIDADE (FINAL) SOBRE “CUPIDO E PSIQUÊ”**

1. Por que a deusa Vênus não gostava de Psiquê?
2. O que Vênus incumbiu Cupido de fazer? E o que de fato aconteceu?
3. Informe as principais características (psicológicas) destas personagens:
Vênus= _____ As irmãs de Psiquê= _____
Cupido= _____ Ceres= _____
Psiquê= _____

4. O texto busca explicar a origem de quê?

Comparando os mitos analisados até aqui, responda:

5. De acordo com a leitura dos mitos, que sentimentos podem ser autodestrutivos?
a) O medo e a ganância;
b) A raiva e a desobediência;
c) A inveja e o egoísmo;
d) O orgulho e o amor.
6. Em quais dos mitos o êxito das personagens ocorre graças a atos de amor e solidariedade?
a) “Eco e Narciso” e “Teseu”;
a) “Cupido e Psiquê” e “Teseu”;
c) “Cupido e Psiquê” e “Eco e Narciso”;
d) Nos três mitos.
7. Segundo o que é exposto nas narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, possuir beleza extrema tem suas desvantagens. Explique o porquê.
8. Que sentimentos/attitudes levaram os personagens Eco e Narciso a terem um final menos feliz que os outros personagens?
() Inveja
() Individualismo
() Ódio
() egoísmo
() amor
() Falta de amor próprio
() Vingança
() Solidariedade

9. Podemos concluir dos textos que:

- a) Deve-se viver e lutar pensando unicamente em si mesmo(a) para alcançar a felicidade.
- b) Os obstáculos e dificuldades que se impõem ao longo da vida, quando vencidos, possibilitam o amadurecimento do ser humano.
- c) Os sentimentos de inveja e vingança ajudam o ser humano a amadurecer e ser uma pessoa melhor.
- d) O amor e a solidariedade devem prevalecer nas relações humanas para que o mundo seja melhor.

10. De que narrativa você mais gostou? Por quê?

ANEXO D – IMAGENS DE DEUSES E SERES MITOLÓGICOS



Disponível em: Disponível em: https://aminoapps.com/c/rpg-habet/page/blog/mitologia-nordica-odin/LzJB_7rh8uGWE6wmpZEWWQRGJj0qdMJjbDTP Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <http://redeneobux.com/install-zeus-tv-kodi-addon-repo/> Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <http://portal-dos-mitos.blogspot.com/2014/02/anhanga.html>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://ordemdeodin.wordpress.com/2015/07/31/os-chifres-de-loki/> Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://pt.quizur.com/quiz/com-qual-dos-monstros-da-mitologia-grega-voce-se-parece-JGH>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



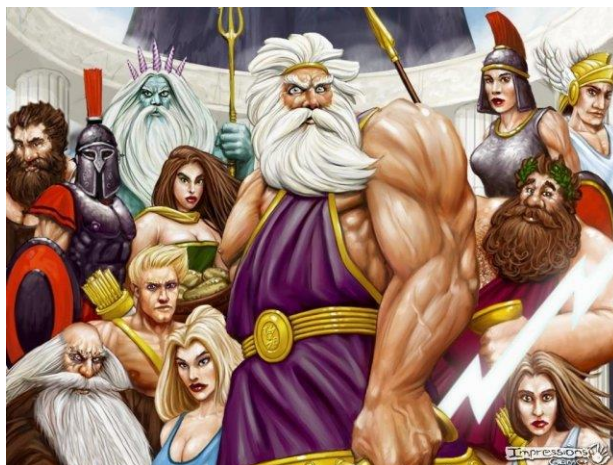
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/452611831287847449/?lp=true>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/703757879250661580/>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://www.viparaguaia.com/noticia/17623/quais-sao-os-principais-deuses-da-mitologia-indigena-brasileira.html>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://pt.quizur.com/quiz/que-deus-a-da-mitologia-grega-voce-seria-11q1>. Acesso em 17 de maio de 2018



Disponível em: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/mitologia-grega-a-historia-de-medusa>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.



Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/mitologiagrega/>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

ANEXO E – IMAGENS DOS (SUPER)-HERÓIS



Disponível em: <http://getnuts.net.br/marvel-biografia-dos-super-herois-mais-famosos>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <http://www.opolvo.com.br/noticias/940/Wolverine-ganhar%C3%A1-desenho-animado-s%C3%B3-seu.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/334321972309792365/>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2010/07/hercules-ou-heracles.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <http://blog.lojacuba.com.br/batman-um-super-heroi-nas-sombras/>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/50860-super-heroínas-protagonistas>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <https://trecobox.com.br/2017/11/19/easter-egg-da-mulher-gato-liga-da-justica/>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <https://demonstre.com/os-7-mais-notaveis-herois-da-mitologia-grega/>. Acesso em: 10 de outubro de 2018



Disponível em: <https://www.mitografias.com.br/2012/01/o-mito-de-teseu-parte-i-do-nascimento-ao-exilio>
Acesso em: 10 de outubro de 2018

ANEXO F – MODELO DAS PEÇAS DOS JOGOS

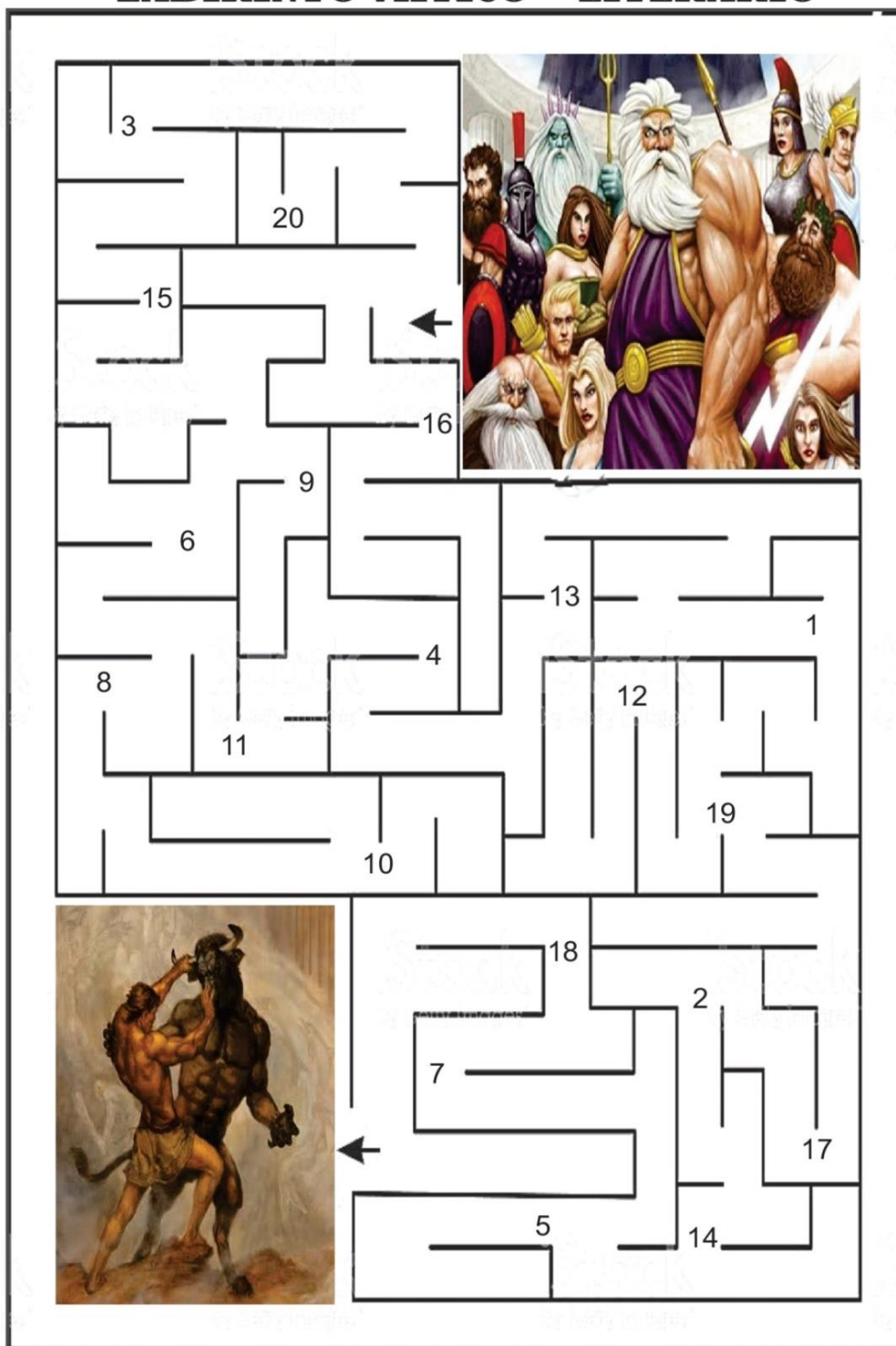
CARTAS DO JOGO “FIGURA-TEMA”

Egeu e Etra=	Amor, cuidado e proteção	O par de sandálias e a espada
Maturidade, força e preparo para enfrentar o seu destino, além de sinal de identificação de quem ele é: Teseu, filho do rei de Atenas.	Os bandidos Perifetes, Sinis e Procustos	Primeiros obstáculos, desafios enfrentados pelo herói a caminho de Atenas.
A taça de vinho envenenada	Perigo de morte	O tributo das sete moças e dos sete rapazes
Acordo de paz, isto é, um sacrifício para manter a cidade de Atenas protegida dos ataques do rei Minos	O Minotauro	Aquilo que é abominável, terrível, monstruoso, por isso deve ficar isolado, escondido.

As velas pretas içadas	Sinal de luto, morte.	As velas brancas içadas
Sinal de vitória, vida.	O labirinto	A escuridão, a desorientação, o estar-se perdido, sem rumo ou direção.
O novelo de fio branco ou o fio de seda	A guia, o direcionamento, "a luz no fim do túnel".	Dédalo
A inteligência e a perspicácia.	Ícaro	A ingenuidade e imprudência .

Os pares de asas	A liberdade, ou, o desejo de liberdade.	O deus Dioniso
O consolo, o prêmio de Ariadne.	Teseu	A força, a coragem, a bravura.
Ariadne	A bondade, a solidariedade, a esperteza.	

TABULEIRO DO JOGO “LABIRINTO MÍTICO-LITERÁRIO”

LABIRINTO MÍTICO - LITERÁRIO

CARTAS DO JOGO “LABIRINTO MÍTICO-LITERÁRIO”

<p>1. Ao longo das narrativas míticas, virtudes e fraquezas humanas vão sendo ressaltadas no desenrolar das ações das personagens. De que virtudes ou fraquezas humanas as personagens do texto de vocês estarão revestidas? Acrescentem mais um parágrafo à história, revelando tais aspectos na medida em que descrevem mais ações das personagens e/ou inserem outras.</p>	<p>2. Em quais dos mitos o êxito das personagens ocorre graças a atos de amor e solidariedade?</p> <p>a) “Eco e Narciso” e “Teseu”; a) “Cupido e Psiquê” e “Teseu”; c) “Cupido e Psiquê” e “Eco e Narciso”; d) Nos três mitos.</p>	<p>3. Quais são os elementos constitutivos de uma narrativa?</p> <p>Resp.: Narrador, personagens, tempo, espaço e enredo/trama.</p>
<p>4. Nos textos míticos tanto os personagens quanto os elementos em cena são representativos, simbólicos, figurados, uma vez que significam mais do que aparentam ser. Relacione os “objetos” abaixo ao que eles figurativamente representam nos textos lidos.</p> <p>a) Novelo de lã () liberdade b) Velas negras () desgraça c) Beleza () poder d) Asas () direcionamento e) Espada () derrota</p> <p style="text-align: right;">DCEAB</p>	<p>5. Lamento dizer, se seguir em frente, ficará sem saída! Passe a vez para o próximo jogador.</p>	<p>6. Qual a diferença entre um texto histórico ou científico e um texto mítico-literário, quando tratam do mesmo assunto?</p> <p>Resp.: A linguagem que utilizam. Os primeiros geralmente são objetivos, diretos, temáticos; enquanto o mito é metafórico, alegórico, figurativo, literário.</p>
<p>7. Que características são essenciais a um herói?</p> <p>Resposta pessoal</p>	<p>8. Você errou o caminho. Passe a vez para o próximo jogador para que ele/a tente encontrar a rota correta.</p>	<p>9. Você tem duas escolhas: passar a vez para o próximo jogador ou atrasar a chegada à saída do labirinto, já que pegou o caminho errado.</p>
<p>10. Lamento lhe dizer, mas você escolheu a rota errada. Passe a vez para o próximo jogador!</p>	<p>11. Vamos criar um mito? A narrativa a ser construída deve explicar a origem do sol, da tempestade, de uma flor (rosa) ou o nome da cidade de vocês. Porém, este fato só pode ser revelado no final da história. Antes, selecionem o tipo de personagem que fará parte da história e, em seguida, escrevam o</p>	<p>12. Volte atrás e busque um novo caminho!</p>

<p>13. Você tem direito a avançar mais um número.</p>	<p>14. Como já foi orientado anteriormente, a narrativa que vem sendo construída deve explicar a origem do sol, da tempestade, de uma flor (rosa) ou o nome da cidade de vocês. Então, releiam os parágrafos anteriores e elaborem o(s) parágrafo(s) que se encaminhe(m) para um desfecho em que se explicita o fato ou fenômeno que se deseja explicar.</p> <p># O mesmo jogador pode continuar o percurso</p>	<p>15. Qual é a principal função do mito?</p> <p>Resp.: Explicar a origem do mundo, de um fato ou fenômeno natural ou dos deuses.</p>
<p>16. Se seguir em frente, ficará sem saída! Veja um novo caminho.</p>	<p>17. Você tem direito a avançar mais um número.</p>	<p>18. Você está quase lá. Porém, antes de sair, finalize o texto, fazendo os ajustes necessários, junto com o grupo. Depois, siga em frente e vire a esquerda para encontrar a saída.</p>
<p>19. Relacione os personagens à sua principal característica.</p> <p>a) Eco: () curiosa</p> <p>b) Narciso: () forte</p> <p>c) Teseu: () inteligente</p> <p>d) Ariadne: () tagarela</p> <p>e) Dédalo: () egoísta</p> <p>f) Psiquê: () bondosa</p> <p>FCEABD</p>	<p>20. Lamento dizer, mas você escolheu a rota errada. Passe a vez para o próximo jogador!</p>	

PERGUNTAS POSTAS NOS ENVELOPES:

Entrada:

O que um labirinto representa para vocês? Que atitudes são necessárias para entrar e sair do labirinto com êxito?

Saída:

Respondam por escrito:

Quais foram os maiores desafios e o melhor aprendizado de vocês durante o percurso de nossa jornada nesse labirinto de palavras que é o texto mítico-literário?

ANEXO G - NARRATIVAS MITOLÓGICAS

ECO e NARCISO

Eco era o nome de uma ninfa muito tagarela, que conversava muito e sem pensar. Não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Sempre se intrometia e interrompia, nem que fosse para concordar e repetir o que o outro dizia. Um dia, fez isso com a ciumenta deusa Juno, quando ela andava pelos bosques furiosa, procurando o marido Júpiter, que brincava com as ninfas. A tagarelice de Eco atrasou a poderosa Juno, que resolveu:

- De agora em diante, sua língua só vai servir para o mínimo possível.

E a partir desse dia, a coitada da Eco só podia mesmo repetir as últimas palavras do que alguém dissesse. Sua voz deixou de expressar suas próprias palavras.

Por isso, algum tempo depois, quando ela viu um rapaz belíssimo e se apaixonou por ele, tratou de ir atrás sem dizer nada, em silêncio. Esse rapaz se chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu. Todo mundo se enamorava dele, e ele nem ligava.

Eco ficou louca por Narciso e o seguia por toda parte. Bem que tinha vontade de se aproximar e confessar seu amor, mas não tinha mais sua própria fala, não podia enunciar seus pensamentos e sentimentos... Só lhe restava ficar escondida, por perto, esperando que ele dissesse alguma coisa que ela pudesse repetir.

Um dia, o belo Narciso estava passeando no bosque com uns amigos, mas se perdeu do grupo e não conseguiu encontrá-los. Começou a chamar:

- Tem alguém aqui?

Era a chance da ninfa! E ela logo respondeu, ainda escondida:

- Aqui! Aqui!

Espantado, Narciso olhou em volta e não viu ninguém. Chamou:

- Vem cá!

Ela repetiu:

- Vem cá! Vem cá!

Não vendo ninguém, ele perguntou:

- Porque você me evita?

- Porque você me evita? – foi a única resposta que ouviu.

O rapaz não desistiu:

- Vamos nos encontrar...

Toda feliz, Eco saiu do meio das árvores e correu para abraçá-lo repetindo:

- Vamos nos encontrar...

Mas ele fugiu dela, gritando:

- Pare com isso! Prefiro morrer a deixar que você me toque!

A pobre Eco só podia repetir:

- Que você me toque... que você me toque...

E saiu correndo, triste e envergonhada, para se esconder no fundo de uma caverna. Sofreu tanto com essa dor de amor, que foi emagrecendo, definhando, até perder o corpo, desaparecer por completo e ficar reduzida apenas a uma voz, repetindo as palavras dos outros – isso que nós chamamos de eco.

Narciso continuou sua vida, sempre da mesma maneira. Sem ligar para ninguém, nunca se importando com os outros, brincando com o sentimento alheio. Até que alguém, que ele fez sofrer muito, rezou para Nêmesis, a deusa do Destino, e pediu:

- Que ele possa amar alguém tanto como nós o amamos! E que também seja impossível que ele conquiste seu amor!

Nêmesis ouviu essa oração. Achou que era justa e resolveu atender ao pedido.

Havia no fundo do bosque um laguinho de águas cristalinas e tranquilas, onde nunca vinha um animal beber água e não caíam folhas ou galhos secos – um verdadeiro espelho. Era cercado por uma grama verdinha e macia, e muito fresco. Um lugar gostosíssimo. Um dia, no meio de uma caçada, Narciso passou por ali. Com sede resolveu tomar um pouco d'água. Deitando na margem, com a cabeça debruçada sobre o lago, ficou encantado pelo belíssimo reflexo que via. Nunca tinha se visto num espelho e não sabia que era a sua própria imagem. Mas imediatamente se apaixonou, maravilhado por tanta beleza. Ficou ali parado, contemplando aquele rosto mais bonito do que o de qualquer estátua de mármore que jamais vira. Suspirava. Extasiado diante daqueles olhos brilhantes como estrela. Admirava o pescoço elegante, o rosto adorável, os cachos abundantes do cabelo, emoldurando um rosto de proporções perfeitas e feições incomparáveis. Nem mesmo um deus poderia ser tão belo!

Os amigos apareceram para procurá-lo, mas ele não deu atenção. Chamaram-no para ir embora, mas ele ficou. Olhando o reflexo no lago.

Quando lhe sorria, aquela criatura divina lhe sorria ao mesmo tempo. Quando aproximava os lábios da superfície, via que o outro rosto também chegava perto, preparando um beijo. Mas, ao se tocarem, o outro sumia e só ficava a água. Mergulhou os braços na água, tentando puxar para si aquele pescoço, trazer aquele corpo para o seu abraço. Mas tudo se dissolvia.

Muito tempo Narciso ficou ali, sem comer nem dormir, admirando aquele ser por quem estava tão apaixonado. Chorou – e suas lágrimas caíram sobre a imagem, que chorava com ele, e ficou turva.

- Ai de mim! – gemia ele.

A única resposta que tinha era de Eco, sempre escondida:

- Ai de mim!

Consumindo-se de amor, sem conseguir sair dali, Narciso ficou desesperado, rasgou as vestes, se arranhou todo, puxou os próprios cabelos. Na água, a imagem fazia o mesmo. Mas ele não podia agarrá-la. Nem tinha forças para prestar atenção em mais nada que não fosse aquele rosto refletido no lago.

Desinteressado de tudo, cada vez mais fascinado por si mesmo, foi definhando. Ao perceber que ia morrer, suspirou:

- Adeus!

Fechou os olhos, deixou cair a cabeça sobre a grama. Na água, o rosto sumiu. Só Eco respondeu:

- Adeus!

Mais tarde, os amigos voltaram. Mas já o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas, quando vieram pegar o corpo, não estava mais lá. Em seu lugar nascera uma flor perfumada e linda, com uma estrela de pétalas brancas em volta de um miolo amarelo. Para sempre chamada de narciso.

(Ana Maria Machado – Histórias Greco-Romanas – Editora ediPUCRS, 2013, p.36-43)

TESEU O ATENIENSE

I UMA INFÂNCIA NO EXÍLIO

Teseu veio à luz em Trezena, para onde seus pais, Egeu e Etra, haviam fugido. Egeu era rei de Atenas, e seus sobrinhos, os Palântidas, esperavam sucedê-lo no trono. Como o filho, o legítimo herdeiro do poder, estivesse ameaçado, Egeu resolveu juntamente com a esposa não revelar seu nascimento e ocultar a criança até que ela crescesse.

Antes de voltar sozinho para Atenas, levou Etra embora da cidade:

"Escondi debaixo desta pedra um par de sandálias e uma espada com o brasão da família. Quando nosso filho estiver na idade de combater, indique-lhe este lugar. Se for bastante forte para remover a pedra e pegar o que deixei para ele, será meu digno herdeiro."

Teseu cresceu sem saber que tão grandioso destino o esperava. Quando se tornou um jovem vigoroso, sua mãe lhe revelou onde estavam escondidos os sinais pelos quais seria identificado. O rapaz tinha se exercitado na luta e desenvolvera um físico de atleta. Dotado de uma força prodigiosa, conseguiu sem dificuldade encontrar as sandálias, que calçou, e a espada, que pendurou na cintura:

"Vou para Atenas", disse à mãe, "apresentar-me ao rei, meu pai. Quero que ele tenha em mim um sucessor digno."

Essas palavras levaram Etra a reconhecer no filho toda a coragem de seu esposo. Encomendou-o aos deuses e o deixou partir.

Teseu tinha cerca de dezesseis anos quando tomou o caminho da Ática.

Para chegar à cidade em que Egeu reinava, o herói tinha que passar pelo istmo¹ de Corinto, infestado de assaltantes e bandidos perigosos. O aviso dos perigos que o aguardavam não esfriou seu ardor.

Atravessou primeiro a região de Epidauro, onde Perifetes espalhava o terror: postado na saída das muralhas, o bandido liquidava os passantes com uma maça de bronze. Ia atacando Teseu quando este, prevenido, agarrou a arma no ar e a acertou na cabeça do adversário. Essa resposta enérgica desencorajou os malfeitores dos arredores.

Seu segundo adversário, Sínis, passava o tempo esquartejando os viajantes. Vergava dois pinheiros até o chão, amarrava um pé e um braço da vítima no topo da primeira árvore, o outro pé e o outro braço na segunda, e soltava os pinheiros. Estes se endireitavam bruscamente e despedaçavam o infeliz. Ao ver Teseu, Sínis lhe pediu que o ajudasse a vergar um pinheiro. O herói aceitou, mas quando o topo da árvore tocou o solo, largou-a. Sínis foi lançado pelos ares e caiu estatelado no chão. Teseu não teve então nenhuma dificuldade para amarrá-lo às duas árvores e lhe infligir a mesma sorte que o bandido reservava aos viajantes. Sínis foi, assim, o último a ser castigado com seu suplício.

Teseu estava quase chegando a Atenas, quando, perto de Elêusis, foi recebido por um estranho anfitrião. Procusto tinha a mania de deitar seus convidados num leito a cujo tamanho os adaptava: quando os pés saíam da cama, cortava-os; quando as pernas eram curtas demais,

estirava-as. Advertido sobre essa prática cruel, Teseu ficou alerta. Deixou o bandido se aproximar, agarrou-o e o fez sofrer o mesmo martírio.

Cada sucesso aumentava sua fama. Quando ele atravessava as aldeias, era aclamado pelos camponeses, finalmente livres daquelas ameaças. Os ecos da coragem de Teseu o precederam em Atenas.

II

UM REENCONTRO EMOCIONANTE

Quando Teseu entrou na cidade, o relato das suas façanhas já havia chegado aos ouvidos do rei. Egeu se apavorou com o valor do estrangeiro, que podia lhe tomar o poder. Medéia, refugiada fazia pouco em Atenas, reforçou esses temores. Ela queria o trono para seu último filho, e o aparecimento de um herdeiro atrapalhava seus propósitos. Por isso, imaginou um plano para eliminar Teseu.

Serviu-lhe uma taça de vinho envenenado. Cúmplice dessa tentativa, sem saber que a vítima era seu filho, Egeu lhe ofereceu pessoalmente o veneno. O herói estava prestes a tomá-lo, quando o rei reconheceu no punho da sua espada o emblema da família. Compreendeu no mesmo instante a maquinação de Medéia e a expulsou de Atenas.

Nas horas que se seguiram, o pai não poupou palavras carinhosas para receber dignamente o filho e felicitá-lo por seus primeiros sucessos. Nessa ocasião, Teseu sacrificou a Atena o touro furioso que errava nas planícies de Maratona.

No entanto, durante a festa, Egeu mantinha um semblante sombrio. O filho percebeu sua inquietação e quis saber o motivo dela:

"Você parecia tão contente há pouco. O que o está preocupando? A partida da maga?"

Egeu meneou a cabeça tristemente:

"Não, meu filho, preocupações mais graves me torturam. Um triste aniversário se aproxima: como acontece a cada nove anos, Atenas deverá pagar o tributo de sete moças e sete rapazes ao rei de Creta, Minos. Seu filho Androgeu foi morto perto de nossa cidade pelo touro de Maratona, e ele nos responsabiliza por isso. Pagamos para evitar uma guerra sangrenta."

O intrépido herói reagiu:

"Pois bem, meu pai, farei parte desse tributo, que será o último!"

Egeu tentou dissuadi-lo, inutilmente. Acabava de reencontrar o filho único e não queria se separar dele tão depressa. Além do mais, estava ficando velho, e já era tempo de deixar o trono para Teseu. O herdeiro lhe prometeu que logo estaria novamente em Atenas para sucedê-lo. Preparou o embarque. Na hora de ir, ainda fez o possível para consolar o pai com essas palavras tranquilizadoras:

"Na partida, como a cidade está de luto, içamos tristes velas negras. Se eu voltar são e salvo, você verá as velas brancas da vitória."

Não ousou completar dizendo que se as negras continuassem içadas, indicariam que ele teria morrido...

III RUMO AO MINOTAURO

Com essas palavras de esperança, Teseu se fez ao mar, rumo a Creta. A travessia foi lúgubre, porque as jovens vítimas tinham ouvido falar do Minotauro. Uma delas disse a Teseu, que se informava:

"Somos todos destinados a esse monstro. Nascido dos amores condenáveis da rainha Pasífae com um touro, esse ser híbrido, metade homem, metade touro, tornou-se a vergonha do palácio de Cnossos. Para isolá-lo, Minos pediu a Dédalo, o maior de todos os arquitetos, também ateniense, que construísse um labirinto. Nele mantém encerrado o Minotauro e lhe dá nossos jovens corpos para comer. Ninguém jamais voltou de lá!"

Quando desembarcaram, Teseu tentou tranquilizar os passageiros, cuja fisionomia espelhava um terror crescente.

A filha do rei, Ariadne, viu-o no meio dos jovens apavorados e notou sua estatura excepcional. Ele parecia ser o único a não aceitar a morte. A determinação e a bravura de Teseu lhe agradaram, e ela decidiu ajudá-lo na luta contra o Minotauro. Antes que os atenienses entrassem no labirinto, a jovem sussurrou algumas palavras ao herói:

"Se você quer escapar, pegue este novelo de fio branco. Eu fico segurando a outra ponta. É só desenrolá-lo na ida e seguir o fio ao voltar. Que os deuses o protejam!"

Uma coisa era enfrentar o Minotauro, outra, sair daquele lugar com mil divisões emaranhadas. Para agradecer à moça, Teseu prometeu levá-la consigo e se casar com ela. Era justamente isso que Ariadne esperava.

As portas se fecharam atrás dos jovens. Um longo silêncio se seguiu. Em voz baixa, Teseu mandou que todos se postassem perto da saída, enquanto ele ia dar cabo do monstro. Seu otimismo tranquilizou um pouco os coitados, que lhe desejaram boa sorte.

Tomando o cuidado de desenrolar o fio de seda enquanto avançava, ele se embrenhou nos corredores. Na outra ponta, Ariadne seguia seu progresso e ficava atenta ao menor tremor. De repente, o fio se agitou. Pronto! Teseu estava diante do Minotauro. A besta enorme atacou o herói, mas, ágil, ele escapou com um pulo desse primeiro assalto. E, de passagem, ainda conseguiu lhe arrancar um chifre. Quando o Minotauro deu meia-volta, Teseu investiu sobre ele, procurando fincar o chifre na sua testa. O bicho tentou se esquivar do golpe, e o chifre se cravou em seu flanco, fazendo-o perder muito sangue. O monstro então morreu, lentamente.

Graças ao stratagema de Ariadne, foi fácil para Teseu redescobrir o caminho de volta. Sem aguardar a reação de Minos, partiu da ilha em companhia daquela que os salvara, a ele e aos belos jovens atenienses, que se apressaram a festejar o fim do pesadelo. A viagem foi alegre. Todos celebravam a vitória de Teseu e comemoravam seu próximo casamento com Ariadne.

Entretanto, em Cnossos, a notícia da morte do Minotauro se propagou e chegou aos ouvidos do rei. Irado porque o labirinto não impediu a fuga dos atenienses, Minos trancou nele o arquiteto Dédalo com seu filho Ícaro.

IV

OS HOMENS DO AR

Em sua prisão, Dédalo continuava a trabalhar. Porém, cansado dessa estadia forçada em Creta e querendo voltar para Atenas, pôs o filho a par de suas intenções:

"Minos pode nos fechar os caminhos da terra e das águas, mas o dos céus permanece aberto. É por ele que iremos. Minos pode ser senhor de tudo, menos do ar!"

Tratou então de inventar uma nova arte que iria proporcionar ao homem meios nunca antes experimentados. Arrumou numa linha, regularmente, penas de pássaros, alternando as curtas e as compridas. Grudou todas elas com cera e depois as curvou de leve para imitar as asas dos pássaros. O jovem Ícaro ajudava desajeitadamente seu pai nessa delicada montagem. Dois pares de asas saíram das mãos do artesão. Pai e filho as prenderam aos ombros. Milagre! Bastava agitá-las para sair do solo.

Essa sensação nova encantou o jovem Ícaro. Antes de levantar vôo, Dédalo beijou o filho e lhe fez as últimas recomendações:

"Mantenha distância do oceano para que o ar úmido não torne suas asas pesadas demais. Mas também não vá muito alto, senão o calor do sol irá queimá-lo. Voe entre os dois e procure me seguir."

Creta já ficara para trás, quando o rapaz quis ganhar um pouco de liberdade. Afastando-se do guia, voou mais alto, cada vez mais alto, na direção do sol ardente. O calor não demorou a amolecer a cera que unia as penas, e elas se soltaram e se dispersaram ao sabor das correntes de ar quente. O garoto agitou os braços nus... Mas já não tinha apoio no ar. Seu corpo caiu pesadamente e desapareceu nas profundezas do oceano. Ele mal teve tempo de gritar o nome do pai. Dédalo se virou tarde demais. Lá embaixo, viu a água escura marcada por um ponto de espuma. Amaldiçoou seu invento e deu cabo dele assim que chegou a Atenas.

V

UM ESQUECIMENTO FATAL

A cidade aguardava entusiasmada a chegada de Teseu, que fez escala na ilha de Naxos para que os viajantes descansassem. Até aí, tudo corria às mil maravilhas entre ele e Ariadne, mas agora o herói parecia sentir remorso. Será que não lhe prometera casamento depressa demais? Quis desmanchar o compromisso, porém não teve coragem de anunciar o rompimento à moça. Certa tarde, quando ela dormia na praia, embarcou na nau e partiu da ilha, abandonando a noiva. Ao despertar, a coitada se viu sozinha. Amaldiçoou o perjuro¹ e chorou todas as suas lágrimas. Dioniso, que passava por ali, ficou vivamente emocionado ao encontrar a moça tão triste e no mesmo instante lhe propôs casamento. Ariadne acabava de perder um herói, mas tinha encontrado um deus.

Por sua vez, Teseu estava tão feliz de retornar a Atenas e rever seu velho pai que logo esqueceu o incidente. Mas a alegria dele provocou outro esquecimento, este bastante trágico: as velas negras permaneceram içadas no alto do mastro. Quando Egeu avistou ao longe o sinal funesto, atirou-se no mar, desesperado. O filho nunca mais o viu. Teseu chorou muito tempo por ele e deu àquela parte do oceano o nome de mar Egeu.

Em honra a esse pai que mal conhecera, Teseu celebrou funerais magníficos. Feito rei de Atenas, reinou por longos anos com sabedoria. Ainda foi chamado a cumprir várias provas fora da cidade, mas de todas voltou vitorioso, para júbilo de seu povo.

(Claude Pouzadoux – Contos e lendas da Mitologia Grega. Ed. Seguinte, p. 219-241)

CUPIDO E PSIQUÊ

O deus do Amor, que os gregos chamavam de Eros e os romanos de Cupido, geralmente era representado como um rapaz ou menino de asas de ouro, munido de arco com o qual atirava a esmo suas flechas. Ao ser atingida por uma delas, a pobre vítima se apaixonava, não importando sua idade ou situação. Não havia como escapar. Ele mesmo, certa vez, acabou tendo de se render à força do efeito que suas flechadas provocavam.

Tudo começou porque houve uma vez um rei e uma rainha que tinham três filhas lindíssimas. Principalmente a mais moça, chamada Psiquê. Era tão bonita, tão deslumbrantemente bela, que as pessoas quando a viam ficavam embevecidas e começavam a tratá-la como se fosse uma deusa. Em vez de fazer as oferendas nos altares de Vênus, a deusa do Amor e da Beleza, cantavam para Psiquê, jogavam flores em seu caminho, levavam presentes para ela.

Vendo isso, Vênus ficou furiosa. Chamou Cupido, que era seu filho, e lhe disse:

- Viu só o que está acontecendo? Seja um bom filho e ajude sua mãe a se vingar. Faça com que essa mulher se apaixone por algum ser bem vil e desprezível, que a trate muito mal, para que essa atrevida aprenda que não pode pretender se comparar a uma deusa...

Cupido saiu para obedecer a sua mãe. Esperou que Psiquê adormecesse e, invisível, aproximou-se dela para flechá-la. Mas ao ver sua beleza, hesitou um pouco e ficou parado a contemplá-la. Com essa demora, ela abriu os olhos, ele se assustou e se feriu com a ponta de uma de suas próprias setas. Em consequência, apaixonou-se por ela, embora a moça não pudesse vê-lo. Como Cupido tinha chegado a tocá-la de leve com sua flecha, ela correspondia a esse amor.

Se Vênus soubesse daquilo, ficaria enlouquecida de raiva. Por isso, o jovem deus escondeu a amada, levando-a para um palácio suntuoso, onde ia visitá-la todas as noites, escondido, protegido, pela escuridão. E proibiu que Psiquê tentasse vê-lo.

No início, tudo corria bem, e os dois viviam muito felizes. Mas depois de algum tempo, a princesa ficou com saudades das irmãs e pediu ao amado que lhe permitisse receber visitas. Ele não era capaz de negar nada a ela e consentiu.

As irmãs ficaram surpresas com tanto luxo, tanto mármore, tanto ouro que havia no palácio. Não se cansavam de admirar a beleza da arquitetura e da decoração, a quantidade de criados, a qualidade dos tecidos, as delícias da mesa, a variedade de mimos e presentes recebidos por Psiquê. E quiseram saber:

- Mas, afinal, como é seu marido?

- Não sei, ele passa o dia nas montanhas caçando com seu arco. Só chega em casa à noite, quando já está escuro. E eu nunca o vi, porque ele não quer ser visto. Mas me trata muito bem.

Com inveja de tanta felicidade, as duas começaram a lhe dar maus conselhos.

- Esse seu príncipe deve ser um monstro...

- Isso mesmo. Só pode ser por isso que ele não deixa que você o veja nunca. Quem sabe se ele não é perigoso e pode acabar matando-a? Vai ver, ele só está lhe dando tanta coisa boa para comer de propósito...

- É, só pra você engordar e ele depois a devorar.
- E deve ser muito feio, horroroso, nojento, para não querer ser visto...

Tanto falaram que Psiquê foi ficando curiosa. Até que, certa noite, ela não aguentou mais. Depois que o amado adormeceu a seu lado, ela se levantou de mansinho e acendeu uma lamparina. Então pôde contemplá-lo e constatar que se tratava do homem mais lindo que jamais uma mortal tinha visto. Feições perfeitas, corpo divino e umas asinhas de ouro transparentes que eram inacreditáveis.

Perturbada diante de tanta beleza, a moça tremeu e deixou cair sobre Cupido uma gota de óleo da lamparina. Isso não o queimou, mas fez com que ele acordasse. Ao despertar e ver que Psiquê traía sua confiança, o jovem deus sacudiu as asas e voou até à janela. Lá, pairando no ar, deteve-se um instante e disse:

- É assim que você retribui o meu amor? Eu devia castigá-la, mas não consigo. Sua curiosidade estragou tudo. Agora vou ter de ir embora e nunca mais volto.

E desapareceu voando no céu.

A moça ficou caída no chão, chorando. Quando acalmou e olhou em volta, o palácio tinha desaparecido, com tudo o que havia dentro.

Morrendo de saudades, ela saiu procurando seu amado pelo mundo todo. Consultou-se com oráculos e recebeu uma boa ajuda da deusa Ceres, das Colheitas e da Fertilidade da terra, a quem sempre respeitara e reverenciara de modo especial. Mas a situação de Psiquê era muito complicada, pois era perseguida pela poderosa Vênus, a mais ciumenta de todas as deusas. Diante disso, Ceres aconselhou que ela se dirigisse diretamente à deusa do Amor para expor seu sofrimento, colocar-se humildemente em suas mãos e pedir clemência. Foi muito duro, pois então a moça teve de enfrentar uma porção de dificuldades e obstáculos que Vênus ia colocando em seu caminho.

A primeira prova foi separar uma montanha de grãos de cereais de tipos diferentes, com apenas uma noite de prazo. Tarefa impossível. Mas Cupido pediu às formigas que a socorressem e elas vieram de todas as partes de mundo para ajudá-la. De manhã estava tudo pronto e benfeito.

Vênus não se conformava e foi inventando novas provas. Cada qual mais difícil que a outra. Psiquê, aos poucos, ia vencendo uma por uma.

Finalmente a mãe de Cupido mandou a moça descer aos infernos para trazer o cofrezinho com os segredos de beleza usados por Perséfone, a rainha do mundo subterrâneo. Com muita dificuldade, Psiquê conseguiu passar por Cérbero, o cão de três cabeças que vigiava a entrada do mundo dos mortos, e enfim realizar sua proeza. Mas quando já estava quase chegando de volta, mais uma vez não resistiu à curiosidade – como Vênus tinha certeza de que aconteceria. Era tudo uma armadilha. Na caixinha dos tesouros de Perséfone não havia joias nem cosméticos, seu segredo de beleza era outro.

O nome Psiquê significa “alma” em grego. E entre as muitas coisas diferentes que essa lenda nos revela sobre a alma, está a ideia de que para ela a curiosidade é irresistível, e a necessidade de investigar o desconhecido a faz correr os maiores riscos.

Assim aconteceu de novo. Psiquê abriu a caixinha para olhar o que havia lá dentro. O que havia era um sono pesado, invencível e total, parecido com a morte. Esse sono a derrubou e a dominou.

De longe, vendo tudo, Cupido ficou desesperado. Percebeu que tinha que ajudar a amada, mesmo sem ter recursos para enfrentar sua própria mãe. Então pediu socorro a Zeus, o deus supremo, que ficou com pena dele e fez Psiquê sair de seu sono, trazendo-a para o Olimpo.

E foi assim que Psiquê pôde se tornar imortal e viver com Cupido. Os dois se casaram e tiveram uma filha a quem deram o nome de Volúpia ou Prazer. Habitantes eternos do Olimpo, Eros e Psiquê, corpo e alma, viveram então unidos num amor sem fim.

(Ana Maria Machado – Histórias Greco-Romanas – Editora ediPUCRS, 2013, p.29-35)

APÊNDICE**Caderno Pedagógico**

CADERNO PEDAGÓGICO

NARRATIVAS MITOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES



MARIA LUCIENE DE MOURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIA LUCIENE DE MOURA

NARRATIVAS MITOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

ORIENTAÇÃO: Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

São Cristóvão/SE

2019

APRESENTAÇÃO

Prezado professor,

Este *Caderno* é resultado de uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 7º ano do Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas, da cidade de Nossa Senhora do Socorro (SE), durante o período de 15 de outubro a 23 de novembro de 2018. A intervenção teve como principal objetivo promover a ampliação da competência leitora dos alunos, desenvolvendo a habilidade interpretativa, com foco na figurativização e nos aspectos míticos, literários e temáticos predominantes nas narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, de Ana Maria Machado (2013), e “Teseu, o ateniense”, de Claude Pouzadoux (2001).

O presente material fundamenta-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino”, insere-se na área de concentração “Linguagens e Letramentos” e é direcionado a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (EF). Também se destina a obtenção do título de mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa da rede pública e à consequente melhora da qualidade da educação básica brasileira.

Agora, com o objetivo de auxiliar a prática docente de outros colegas, disponibilizamos neste material a sequência de ações executadas em sala de aula, antecedida de uma pequena introdução teórica que norteou a construção da proposta pedagógica e seguida das orientações para o desenvolvimento de cada etapa e suas possíveis variantes. São práticas que buscam contribuir com o desenvolvimento e ampliação das habilidades de leitura, por meio da linguagem literária e das especificidades do gênero mito.

Tem-se, assim, professor, uma proposta de leitura mítico-literária pronta, mas não acabada, por isso, passível de alterações e adaptações que podem variar de acordo com o público-alvo e com os propósitos de ensino/aprendizagem que deseja estabelecer. Esperamos que faça bom proveito!

Um abraço!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
Caminhos teóricos para a proposta de leitura mítico-literária	4
1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	9
2 AÇÕES DIDÁTICAS	11
2.1 I Etapa: Construindo saber: O gênero mito e a Mitologia Grega	11
2.2 II Etapa: O literário no mítico: o processo de figurativização e metaforização nos textos mítico-literários	12
2.3 III Etapa: Temas X Figuras: a figurativização temática em cena	14
2.4 IV Etapa: Aprofundando o saber: análise crítica-interpretativa das narrativas	17
2.5 V Etapa: Criação mítico-literária: o Registro do saber fazer	19
2.6 Encerramento do projeto: exposição dos textos produzidos	22
3 PALAVRA FINAL	23
REFERÊNCIAS	24

INTRODUÇÃO

Caminhos teóricos para a proposta de leitura mítico-literária

A perspectiva mais crítica de ensino de língua, defendida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), segundo Santos (2007, p. 174):

[...] apresenta a leitura e a escrita de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

Como os PCNs (BRASIL, 1998), a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e toma o texto como unidade básica de trabalho, centralizando-o. Também considera o uso significativo da linguagem e sua contextualização para melhor compreensão, atrelando as atividades de leitura, escuta e produção de texto:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p.63)

A proposta de letramento literário de Cosson (2016) possui orientações similares a essas, visto que postula que o ensino da literatura seja centrado no texto para que o aluno possa experimentar o mundo por meio da palavra, ampliando seu repertório cultural, refletindo sobre si mesmo e os seres/povos que o cercam, encontrando, com isso, o prazer estético do dizer literário, na medida em lê o texto. Desta forma, privilegia-se a fruição e o valor estético da obra em detrimento do conhecimento teórico-crítico sobre a obra e a literatura e sobre os saberes e conhecimentos que a prática da literatura proporciona, mudando assim o rumo do ensino da literatura em sala de aula.

Pautando-se nessas teorias, entendemos que o texto deve ser a base do ensino/aprendizagem, porque é por meio dele que materializamos o discurso, conforme defende Marcuschi (2002), motivado pelas ideias de Bakhtin e Bronckart, ao firmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como, é impossível

se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*” (MARCUSCHI, 2002, p. 22, grifos do autor). Isso significa que a concretização de nossas falas, pensamentos e discursos se dá na materialização de textos com funções e características específicas, os quais são chamados gêneros textuais, ou, gêneros do discurso. Porém, conforme acrescenta Azeredo (2007, p. 40):

Os gêneros textuais [...] não são apenas os meios apropriados às nossas intenções e finalidades comunicativas segundo as diversas práticas sociais; do ponto de vista de quem fala ou escreve, eles são expressões de papéis sociais aos quais dão legitimidade; do ponto de vista do ouvinte ou leitor, eles fornecem uma primeira pista para uma adequada atribuição de sentido.

Por isso, a seleção deles para o trabalho em sala de aula deve estar de acordo com os objetivos de ensino/aprendizagem previamente traçados. A respeito disto, os PCNs orientam que se selecionem os textos que, por suas características e usos, possam “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24), para que, assim, melhor contribuam também com o:

[...] desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 63).

Diante do exposto, encontramos nos mitos um gênero favorável ao desenvolvimento de todas essas competências e habilidades prescritas tanto pelos PCNs, quanto pela BNCC e por Cosson (2016), daí a sua seleção para o desenvolvimento de nossa sequência didática (SD).

A palavra “mito” provém do grego “*mythos*” e na acepção atual tem sentido de “narrativa”, “fábula”, “ficção”, “invenção”. Já para as sociedades arcaicas ou primitivas, o mito era designado como “história verdadeira” e de grande valor por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Porém, segundo Eliade (1972), não há uma definição exata do que é mito porque ele se refere a uma realidade cultural complexa que pode ser abordada e interpretada por diferentes e complementares perspectivas. No entanto, o autor considera a definição menos imperfeita, por ser a mais ampla, a de que “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do

‘princípio’” (ELIADE, 1972, p. 9, grifos do autor), sendo esta história algo que realmente aconteceu ou se manifestou plenamente na crença ou visão daquele povo.

São muitas as vertentes de estudo do mito, assim como são muitos os conceitos de mito que vão, desde o mito como “materialidade do desconhecido” (VASCONCELOS DA SILVA; RAMALHO, 2007, p. 241), “metáfora da potencialidade espiritual do ser humano” (CAMPBELL, 2016, p. 24), “linguagem não-discursiva, densamente povoada de imagens” (CASSIRER apud RUTHVEN, 2007, p. 93), até o mito como “literatura que cobre o natural com o sobrenatural” (CHASE apud RUTHVEN, 2009, p. 73) ou como simples “fábula”, “história fictícia”, na visão popular. Sendo que, cada conceito nasce de acordo com a abordagem (antropológica, psicológica, histórica, literária, sociológica etc.) feita do mito.

Porém, em nosso trabalho, tomamos o mito didaticamente numa visão literária, como um texto narrativo com função, composição e características específicas que trata “literariamente” das crenças de um determinado povo, de temas da existência humana, de fenômenos naturais e de seres sobrenaturais do imaginário desse povo, explorando-os, conforme as teorias simbolistas que “analisam os mitos como representações simbólicas, ou seja, formas diversas de expressão de pensamentos, culturas e visões de mundo”. (VASCONCELOS DA SILVA; RAMALHO, 2007, p. 249).

Desse modo, compreendemos que, mesmo que o mito e/ou o mítico figure muitas vezes como um discurso, uma potencialidade, uma expressão verbal do rito/ritual apenas, as narrativas míticas, ou seja, os mitos, assim como temos acesso contemporaneamente nos livros, são tratados como um gênero discursivo ou textual (literário). Pois, segundo Souza e Feba (2011, p. 183-184):

[...] os mitos, como narrativas do discurso oral se aproximam dos gêneros a que Bakhtin (1988 apud Dolz e Schneuwly 2004) chama de primários, todavia como as narrativas escritas da literatura incorporam as primeiras e transformam-se em gêneros secundários, sendo mais complexificados; instrumentos de enunciação, dialogia, de formação e de pensamento, as narrativas míticas tornam-se, também, fundamentais ao processo de apropriação da língua, vista em seu uso e valor social e não como sistema.

Em se tratando de narrativas míticas, a comunidade literária considera mitologia aquele mito mais artisticamente acabado, desprezando as outras formas como mero barbarismo. Neste caso, “os mitos são tidos como obras de literatura, em virtude de serem obras da imaginação, reconhecidamente anônimas e coletivistas, mas não por isso menos imaginativas” (RUTHVEN, 2010, p. 72). Para os defensores deste ponto de vista,

“estruturalmente a metáfora é a base comum ao mito e à literatura”, rendendo discussões, inclusive, acerca de quem deu origem a quem: a metáfora ao mito ou o mito à metáfora. Já, de acordo com Ruthven (2010, p. 73) ainda, os afetivistas relacionam mito e literatura defendendo o argumento de que ambos possuem “os mesmos fascínios de oratória” e, em função disso, tocam os leitores pelo trabalho imaginativo com as palavras, gerando poder.

A leitura e compreensão desses textos mítico-literários requerem, portanto, atitudes diferenciadas uma vez que falam sobre o mundo e nós mesmos de maneira singular, numa linguagem alegórica, isto é, metafórica e carregada de “suposições”, “significações ocultas” e “subentendidos”, visto que a alegoria “é uma ficção que representa um objeto para dar ideia de outro ou, mais profundamente, ‘um processo mental que consiste em simbolizar como ser divino, humano ou animal uma ação ou uma qualidade’ ” (BRANDÃO, 1986, p. 35), abrindo-nos ora para reflexões profundas sobre a vida e o mundo, ora para a fruição estética, graças ao rearranjo de palavras, na medida em que nos humaniza. Esse caráter humanizador da literatura, segundo Candido (1995, p. 176), decorre da complexidade de sua natureza linguística e social que se distingue em três faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visões do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimentos, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

De acordo com Cosson (2016), é por possuir essa função humanizadora que a literatura deve manter seu espaço na escola, porém, precisa mudar o rumo de sua escolarização, promovendo o letramento literário, isto é, o trabalho em sala de aula com a leitura efetiva dos textos literários, prezando pela fruição estética, mas também pelo compromisso com o saber literário. Por isso, formula e apresenta as três etapas que guiam sua proposta de letramento literário:

- d) a antecipação: que é anterior à leitura e, portanto, consiste em várias operações de previsões sobre o texto, levando em conta tanto os objetivos de leitura quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.
- e) a decifração: que é a leitura entendida como a decodificação das letras, palavras e sentidos. Entra-se no texto e quanto maior o domínio do código maior é o poder e agilidade de decifração.

- f) e a interpretação: esta tem seu sentido restrito às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, através das inferências e do conhecimento do mundo.

Por meio da interpretação o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (COSSON, 2016, p. 40-41)

Para o autor, com o cumprimento dessas três etapas é realizado o primeiro estágio do processo de leitura. E foi esse primeiro estágio que pretendíamos que os alunos da turma selecionada realizassem de forma completa com a execução do nosso projeto de intervenção. Pois, no geral, os alunos estagnam na etapa da decifração, isto é, limitam-se ao campo da decodificação, sem ao menos fazer a antecipação ou chegar à interpretação.

Para alcançar uma interpretação adequada, focamos também na figurativização dos textos mítico-literários, pautando-se no que Fiorin (1998, p. 24) afirma sobre os textos figurativos e temáticos: “o componente básico dos textos figurativos é a figura, enquanto os dos não-figurativos são os temas”, porém nos textos predominantemente figurativos “o discurso figurativo é a concretização do discurso temático”. Sendo assim, ler e compreender um texto figurativo de forma eficaz e profundamente exige, sobretudo, a apreensão do(s) discurso(s) temático(s) que subjaz(em) a ele.

Assim, a proposta interventiva de ampliação da competência leitora, aqui detalhada, foi elaborada a partir do estudo conjunto dos elementos da narrativa, das especificidades da linguagem mítica e literária, dando ênfase à relação figura-tema que se realiza no enredo pelos elementos cênicos, pela caracterização e ações das personagens, para possibilitar o diálogo entre ficção e realidade (dos alunos), durante as leituras. Segundo Brait (1985), apesar de personagem e pessoa não poderem ser confundidas, há uma intrínseca relação entre elas para se criar a realidade ficcional por meio da linguagem, sendo esta, portanto, a maneira “[...] que o homem inventou para reproduzir e definir suas relações com o mundo” (BRAIT, 1985, p. 12), sobretudo nos textos literários. Deste modo, apreender o tema por meio dos elementos figurativos das narrativas mítico-literárias não somente ajuda na interpretação dos textos como também possibilita o encontro do leitor com ele mesmo e com o mundo.

1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Anteriormente à aplicação da sequência didática (SD) abaixo, deve haver a apresentação do projeto de trabalho, esclarecendo os objetivos a serem alcançados e a importância da intervenção pedagógica para ampliação das habilidades leitoras dos alunos.

Quadro síntese da sequência didática desenvolvida

CONSTRUINDO O SABER: O GÊNERO MITO E A MITOLOGIA GREGA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos	Indagação oral sobre “o que é mito”; Registro na lousa das respostas apresentadas; Síntese oral das definições do Mito, seguida do estabelecimento da definição adotada no trabalho.	3h/aula
2. Introdução ao gênero mito;	Explanação do conteúdo Mito: conceito, função e características; Exposição de imagens de seres mitológicos de diferentes mitologias.	
3. Contextualização da Mitologia Grega;	Discussão oral sobre a criação do mundo; Leitura do mito “A criação do mundo” de Claude Pouzadoux (2001); Exibição dos vídeos “ <i>A verdadeira história da mitologia grega</i> ” e “ <i>Mitologia Grega: a criação do universo</i> ”; Exposição dos nomes dos deuses olímpicos e seus correspondentes romanos.	
4. Fixação da aprendizagem	Elaboração de cartazes	
O LITERÁRIO NO MÍTICO: O PROCESSO DE FIGURATIVIZAÇÃO E METAFORIZAÇÃO NOS TEXTOS MÍTICOS-LITERÁRIOS		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1.Motivação	Dinâmica com imagens e compartilhamento dos sentidos produzidos;	2h/aula
2. Leitura de textos não literários e do mito “Eco e Narciso”	Leitura de textos não literários sobre o eco e a flor de narciso e do mito “Eco e narciso”; Registro e compartilhamento das leituras;	
3. Linguagem literária X linguagem não literária	Aula expositiva a cerca das características predominantes da linguagem literária e da linguagem não literária.	2h/aula
4. Interpretação, registro e compartilhamento	Releitura do mito “Eco e Narciso” para construção dos sentidos; Resolução de atividade escrita.	
TEMAS X FIGURAS: A FIGURATIVIZAÇÃO TEMÁTICA EM CENA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO

1. Motivação	Exposição de imagens de diversos super-heróis; Discussão sobre as características essenciais a um herói.	2h/aula
2. Leitura silenciosa e coletiva do mito	Leitura individual do mito “Teseu, o ateniense”, de Claude Pouzadoux (2001), seguida de leitura coletiva em voz alta.	
3. Primeira Interpretação	Compartilhamento em grupo das leituras e registro escrito.	
4. Reforço nos conceitos de figura e tema; Releitura do mito	Retomada dos sentidos de figuras e temas na narrativa, seguida da releitura do texto.	3h/aula
5. Segunda Interpretação	Aplicação de jogo de cartas para relacionar as figuras aos temas.	
6. Compartilhamento e registro	Compartilhamento oral dos sentidos construídos; Registro escrito.	
APROFUNDANDO O SABER: ANÁLISE CRÍTICA-INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação	Discussão oral, por meio de questões motivacionais, para antecipar a temática do mito “Cupido e Psiquê”, de Ana Maria Machado (2013).	2h/aula
2. Leitura coletiva	Leitura em voz alta da narrativa.	
3. Análise crítica-interpretativa dos mitos lidos	Retomada oral e comparativa dos enredos e das temáticas dos mitos explorados anteriormente; Registro escrito das análises produzidas.	
4. Aprofundando a interpretação crítica	Roda de conversa sobre temas cotidianos, identificados nas narrativas míticas.	1h/aula
CRIAÇÃO MÍTICO-LITERÁRIA: O REGISTRO DO SABER FAZER		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Registro final	Aplicação do jogo “Labirinto mítico-literário”	2h/aula

Durante o encerramento da proposta, devem ser compartilhadas as produções finais dos alunos, desenvolvidas na última etapa.

2 AÇÕES DIDÁTICAS

No primeiro encontro deve ser apresentado à turma o projeto, expondo a justificativa e os objetivos traçados para a aplicação da proposta interventiva, as etapas de execução e a forma de desenvolvimento das aulas, por meio de um “bate-papo” descontraído, atrelado à exposição de slides explicativos, caso possível. É importante que se ressalte também, ao longo deste encontro, a importância da leitura na vida de todo cidadão e a necessidade de aquisição e ampliação das habilidades de leitura e compreensão/interpretação de textos para o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2.1 I Etapa: Construindo saber: O gênero mito e a Mitologia Grega

Caro professor, esta primeira etapa serve para inserir os alunos no mundo mítico, apresentando-lhes o gênero, sua função e características, a partir dos conhecimentos prévios dos próprios alunos sobre mitologias diversas e, especificamente, a mitologia grega. Em razão disso, sugere-se que se inicie a aula perguntando “O que é mito?” e, na medida em que os alunos forem falando, registrem-se na lousa as respostas apresentadas. A partir destas, discorra sobre as possíveis definições para o termo e ressalte a que será adotada durante as aulas de leitura mítica. Em seguida, projete em slides imagens de seres mitológicos de diferentes mitologias (como a grega, a nórdica, a brasileira, entre outras) e pergunte se eles conhecem, de onde conhecem, dando tempo para que revelem mais dos seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Diante da empolgação certa dos alunos, aproveite para explanar o conteúdo Mito, privilegiando sua função primitiva e atual e suas principais características, além de retomar o conceito adotado e explicar o termo “mitologia”.

DICA: Caso a escola não disponha de datashow para projeção das imagens e do conteúdo, imprima o material e inicie, elevando as imagens, uma a uma, para os alunos, na medida em que se questiona o que sugerimos anteriormente. Depois, distribua o conteúdo impresso e comece a explanação oral.

Num outro momento da aula, relembre que o ponto central ou inicial dos mitos e das mitologias é o mistério da origem do mundo e da vida humana e, em sequência, abra discussão sobre a criação do mundo questionando, por exemplo, “Como surgiu o mundo? De onde viemos?” e deixe que os alunos expressem suas visões. Após a breve discussão, informe

que o propósito da aula é apresentar a origem do mundo mitológico na versão dos gregos antigos e, em sequência, distribua cópias do texto “A criação do mundo”, de Claude Pouzadoux (2001) para uma primeira leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta.

Como textos complementares, sugerimos a exibição dos vídeos “A verdadeira história da mitologia grega”, do *Canal História & Cultura* (2015) e “Mitologia Grega: a criação do universo”, produzido por Sato (2010), que se encontram disponíveis no site Youtube. Depois, induza os alunos a expressarem oralmente as semelhanças entre as visões que eles conhecem da origem do mundo e a visão mitológica apresentada no texto e nos vídeos. Para encerrar a aula, comente sobre a relação entre a mitologia grega e a romana e apresente os nomes dos deuses gregos e seus correspondentes romanos, enfatizando a representatividade de cada um. Faz-se necessário o fornecimento desse conhecimento prévio porque as narrativas de Ana Maria Machado usam termos gregos e romanos para nomear os personagens mitológicos.

Para finalizar a etapa e fixar a aprendizagem, recomendamos a confecção de dois cartazes como registro: um cartaz com a definição adotada, função e principais características dos mitos, e outro com os nomes dos deuses olímpicos gregos e seus correspondentes latinos para que sejam afixados na parede da sala, durante as aulas, e consultados pelos alunos sempre que necessário.

2.2 II Etapa: O literário no mítico: o processo de figurativização e metaforização nos textos mítico-literários

Nesta etapa, professor, objetiva-se promover o contato dos alunos com fundamentos mítico-literários, a partir da leitura e análise de textos não literários e do mito “Eco e Narciso”, na versão de Ana Maria Machado (2013). Intenciona-se, com isso, também levar os alunos a identificar as diferenças entre texto literário e não literário, pautando, didaticamente, nas características linguísticas predominantes nesses textos para facilitar a leitura, compreensão e interpretação das narrativas míticas de um modo geral. Por isso, propomos que se comece a aula com uma dinâmica motivacional para as leituras a serem realizadas.

Distribua aleatoriamente imagens da flor de narciso, de um espelho, de uma caverna, de um lago e, em seguida, peça para que os alunos olhem a imagem, sem mostrar aos colegas, e escrevam o que ela representa para eles. Feito o proposto, os alunos devem revelar as imagens analisadas e compartilhar com os colegas os sentidos construídos, um após o outro, justificando-se. Ao fim dessa motivação e dos esclarecimentos sobre as leituras

realizadas, distribua os textos não literários para uma leitura silenciosa. Depois, de forma oral, pergunte aos alunos sobre o que tratam os textos, que temas abordam e qual a relação deles com as imagens. Ouvidas as respostas, entregue o terceiro texto para leitura, o mito “Eco e Narciso”, acompanhado do questionário abaixo. O intuito desse registro escrito, antes do compartilhamento oral dos sentidos construídos, é direcionar o olhar do leitor ao nosso próximo objetivo: tratar das características predominantes do texto literário, estabelecendo um paralelo às características comuns do texto não literário. Essa atividade pode ser realizada também apenas de forma oral, caso não veja necessidade do registro escrito, colega professor.

ATIVIDADE

Após a leitura dos textos I, II e III, responda:

1. Podemos afirmar que o texto III trata dos mesmos temas abordados no texto I e no texto II? Justifique-se.
2. Os textos I e II têm a mesma função e estrutura composicional do texto III? Explique-se apontando as semelhanças ou diferenças notadas na construção dos textos.
3. Os elementos/imagens, vistos anteriormente na dinâmica, estão presentes em qual dos textos? O que eles representam na narrativa?

Em prosseguimento, a fim de ressaltar a figurativização construída para explicar a origem do eco e da flor narciso, retome oralmente a história mítica, sintetizando seu enredo, e sequencialmente promova o compartilhamento das respostas dadas às questões anteriores. A partir daí, aproveite para fazer as ponderações sobre algumas das características predominantes da linguagem literária — subjetiva, ficcional, metafórica, verossímil, figurativa etc. —, enumerando uma a uma na lousa e contrapondo à linguagem não literária: objetiva, real, direta, temática etc. Os textos lidos até então devem servir de suporte e exemplificação para esclarecer cada característica elencada.

Depois de pontuada a diferença didática entre a linguagem literária e a não literária, propomos a releitura do mito em voz alta, e a realização da compreensão e interpretação com base em suas características míticas e literárias. A atividade pode, primeiro, ser feita individualmente e por escrito, para depois serem compartilhados e incrementados os sentidos construídos, ou de forma oral e coletiva, a depender da disposição dos alunos e professor-mediador. Como a narrativa *Eco e Narciso* foi explorada anteriormente, sobretudo, para tratar das características da linguagem literária, é importante que se penetre também na obra de uma

maneira diferente, explorando-a por outros aspectos, como sugere Cosson (2016), para de fato promover a leitura literária, por meio da interação texto, leitor e comunidade.

Como sugestão de atividade, temos o seguinte questionário:

ATIVIDADE SOBRE “ECO E NARCISO”

1. Que elementos na narrativa caracterizam esse texto como um mito?
2. Ele busca explicar a origem de quê?
3. Qual é a característica mais marcante dos personagens Eco e Narciso?
4. Essas características contribuíram para o destino “trágico” das personagens? Por quê?
5. De que forma as deusas interferiram no destino das personagens?
6. Há uma música do Caetano Veloso em que se afirma que “Narciso acha feio tudo que não é espelho”. Após conhecer a história de Narciso, como você explica essa afirmativa?
7. Analisando o comportamento das personagens, que aprendizado você tira dessa história?
8. Que temas podem ser levantados e discutidos a partir da leitura da narrativa “Eco e Narciso”? Marque as opções adequadas:
 - ☐ fé
 - ☐ inveja
 - ☐ amor não correspondido
 - ☐ violência
 - ☐ culto exagerado à beleza
 - ☐ devastação das florestas
 - ☐ vingança
 - ☐ egocentrismo

2.3 III Etapa: Temas X Figuras: a figurativização temática em cena

Professor, a partir desta etapa, privilegiamos a leitura e interpretação dos textos com foco na figurativização (FIORIN, 1998), isto é, no uso de figuras, elementos concretos para referenciar um tema. O desenvolvimento das atividades também passa a ser em grupo, por isso os alunos devem decidir previamente suas equipes.

Logo no início da aula, os estudantes devem ser organizados em pequenos grupos, para que se aplique a seguinte motivação: apresentar imagens de diversos (super-)heróis em slides, perguntando de quem se tratam, de onde conhecem e, no final, o que eles têm em comum, para que os alunos antecipem/descubram o assunto central da narrativa a ser

explorada. Em seguida, sugerimos que se discutam estas questões: Que características são essenciais a um herói? Qual é o papel/função do Herói: lutar por si mesmo ou pela coletividade? Ele é autossuficiente, isto é, não precisa da ajuda de outros seres para vencer as batalhas? Qual o seu/a sua super-herói ou super-heroína preferido/a? Por quê?

DICA: aqui também, caso a escola não disponha de datashow, pode-se trabalhar com imagens impressas em tamanho grande.

Posteriormente à motivação, entregue cópias do texto “Teseu, o Ateniense”, de Claude Pouzadoux (2001), para uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta. Durante esta, recomendamos que cada grupo leia um dos capítulos e que o professor mediador ressalte aspectos relevantes sobre o enredo, ao final de cada parte lida. Após as leituras, como registro das primeiras impressões sobre o texto, orientamos a aplicação de uma atividade escrita a ser, primeiro, debatida e respondida pelos membros dos grupos e, depois, compartilhada coletivamente.

Sugestão de atividade:

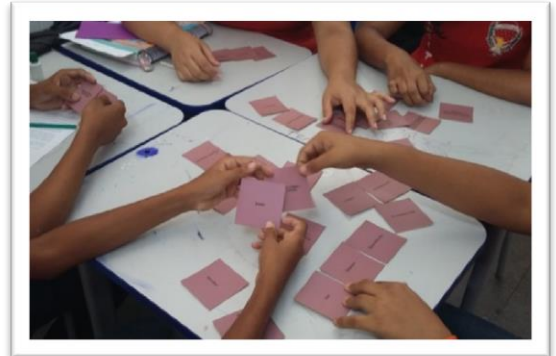
I ATIVIDADE SOBRE “TESEU, O ATENIENSE”

1. O texto é literário ou não literário? Justifiquem-se.
2. De que forma a história do personagem principal foi construída/apresentada?
3. Enquanto texto mítico, a narrativa faz referência a fatos históricos e geográficos para explicar a origem de um mar e de uma ilha. Que ilha e mar são esses?
4. Vocês já tinham ouvido falar nesse mar ou nessa ilha? Se sim, como? Onde?
5. Em algumas partes da narrativa, Teseu é chamado de herói. Destaque as ações, feitos de Teseu que o caracterizam como um herói para vocês.
6. De que parte da história vocês mais gostaram? Por quê?

Numa outra aula, peça para que os alunos montem os mesmos grupos e, em seguida, explique que aplicará um jogo de cartas, deixando claro que a atividade resulta em relacionar

“as figuras” aos seus significados, de acordo com o contexto do mito de Teseu, e que se tem o objetivo de aprofundar a interpretação e efetuar uma leitura para além “das linhas” do texto.

Após o fim do jogo, faz-se necessário mediar o compartilhamento coletivo das relações efetuadas pelos grupos, sendo que estes devem justificar os sentidos relacionados e atribuídos à narrativa. É importante, professor, que na medida em que se vá fazendo as devidas “correções” e ponderações sobre o texto, tendo as cartas do jogo como guia, enfatizem-se os aspectos narrativos, temáticos, míticos e literários predominantes no texto para ampliar as interpretações realizadas pelos alunos.



O QUE PODE CONSTAR NAS CARTAS:

- ❖ Egeu e Etra= o cuidado e a proteção.
- ❖ O par de sandálias e a espada= maturidade, força e preparo para enfrentar o seu destino, além de sinal de identificação de quem ele é (Teseu, filho do rei de Atenas).
- ❖ Os bandidos Perifetes, Sínis e Procusto= os primeiros obstáculos, desafios enfrentados pelo herói a caminho de Atenas que, ao serem vencidos, serviram para aumentar sua fama.
- ❖ A taça de vinho envenenada = perigo de morte
- ❖ O tributo das sete moças e dos sete rapazes= um acordo de paz, isto é, um sacrifício para manter a cidade de Atenas protegida dos ataques do rei Minos.
- ❖ As velas negras içadas= sinal de luto, morte.
- ❖ As velas brancas içadas= sinal de vitória.
- ❖ O Minotauro= aquilo que é abominável, terrível, monstruoso, por isso deve ficar isolado, escondido.
- ❖ O labirinto= a escuridão, a desorientação, o estar-se perdido, sem rumo ou direção.
- ❖ O novelo de fio branco/ o fio de seda= representa a guia, o direcionamento, “a luz no fim do túnel”.
- ❖ Dédalo= a inteligência e a perspicácia.
- ❖ Ícaro= a ingenuidade, a imprudência.

- ❖ Os pares de asas= a liberdade, ou, o desejo de liberdade.
- ❖ O deus Dioniso = o consolo, o prêmio de Ariadne.
- ❖ Teseu= a força, a coragem, a bravura.
- ❖ Ariadne= a bondade, a solidariedade, a esperteza.

DICA: o número de cartas pode variar, a depender do propósito de leitura, assim como o foco pode ser dado a outros elementos da história. É interessante também que as cartas de cada grupo tenham uma cor diferente para facilitar a distribuição, conforme o modelo disponibilizado em anexo.

Como atividade final da etapa, propomos o registro escrito (que deve ser compartilhado posteriormente) sobre a questão adiante para saber até onde os alunos compreenderam efetivamente a proposta trabalhada:

II ATIVIDADE SOBRE “TESEU, O ATENIENSE”

01. Você recomendaria a leitura desse texto para um(a) amigo(a)? Por quê? Justifique-se, ressaltando os pontos positivos ou negativos do texto, a depender de sua resposta anterior, e dizendo o que a leitura dele pode trazer como ensinamento ou vantagem. Além do que mais desejar acrescentar.

2.4 IV Etapa: Aprofundando o saber: análise crítica-interpretativa das narrativas

O objetivo principal aqui é promover uma leitura crítica-interpretativa dos textos, ao comparar e relacionar as histórias lidas ao longo da intervenção, após leitura e análise do mito “Cupido e Psiquê”, de Ana Maria Machado (2013). Entende-se como leitura crítica aquela “que alia a leitura mecânica com a de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões.” (SILVA, 2009, p. 24)

Para isso, a aula deve ser iniciada com a motivação para a leitura do mito “Cupido e Psiquê”. A intenção, professor, é que, além de introduzir e motivar a leitura, se promova uma reflexão sobre determinados comportamentos humanos a partir das seguintes questões: 1. Qual é o maior e mais importante sentimento do mundo? 2. Que obstáculos podem ser encontrados na luta pelo amor? 3. Alguém pode morrer de inveja? Se sim, pelo quê? 4. Curiosidade mata?

Depois de ouvir as respostas dos alunos e pontuar o que for necessário, entregue o texto para a leitura silenciosa e, em seguida, realize a leitura em voz alta e com bastante

entonação para que os alunos acompanhem atentamente e reflitam sobre as prováveis questões a serem levantadas mais adiante e sobre as que já foram discutidas anteriormente. De modo oral e como forma de recapitular a narrativa, você pode interrogar os alunos sobre elementos narrativos e aspectos míticos e literários evidenciados no texto.

Após esse conhecimento da história, instigue os alunos a lembrarem das narrativas anteriores, pedindo para que alguns deles apresentem oralmente uma síntese dos enredos. A partir dessa ação, compare as histórias, estabelecendo um paralelo entre elas, na medida em que salienta as histórias de amor e os feitos heroicos vividos e/ou realizados pelos personagens Eco, Narciso, Teseu, Ariadne, Cupido e Psiquê.

Como registro, sugerimos a aplicação da atividade a seguir:

ATIVIDADE SOBRE “CUPIDO E PSIQUÊ”

1. Por que a deusa Vênus não gostava de Psiquê?

2. O que Vênus incumbiu Cupido de fazer? E o que de fato aconteceu?

3. Informe as principais características (psicológicas) destas personagens:

Vênus=
Cupido=
Psiquê=
As irmãs de Psiquê=
Ceres=

4. O texto busca explicar a origem de quê?

Comparando os mitos analisados até aqui, responda:

5. De acordo com a leitura dos mitos, que sentimentos podem ser autodestrutivos?

- a) O medo e a ganância;
- b) A raiva e a desobediência;
- c) A inveja e o egoísmo;
- d) O orgulho e o amor.

6. Em quais dos mitos o êxito das personagens ocorre graças a atos de amor e solidariedade?

- a) “Eco e Narciso” e “Teseu”;
- a) “Cupido e Psiquê” e “Teseu”;
- c) “Cupido e Psiquê” e “Eco e Narciso”;
- d) Nos três mitos.

7. Segundo o que é exposto nas narrativas “Eco e Narciso” e “Cupido e Psiquê”, possuir beleza extrema tem suas desvantagens. Explique o porquê.

8. Que sentimentos/atitudes levaram os personagens Eco e Narciso a terem um final menos feliz que os outros personagens?

- () Inveja
- () Individualismo

- () Ódio
- () egoísmo
- () amor
- () Falta de amor próprio
- () Vingança
- () solidariedade

9. Podemos concluir dos textos que:

- a) Deve-se viver e lutar pensando unicamente em si mesmo(a) para alcançar a felicidade.
- b) Os obstáculos e dificuldades que se impõem ao longo da vida, quando vencidos, possibilitam o amadurecimento do ser humano.
- c) Os sentimentos de inveja e vingança ajudam o ser humano a amadurecer e ser uma pessoa melhor.
- d) O amor e a solidariedade devem prevalecer nas relações humanas para que o mundo seja melhor.

10. De que narrativa você mais gostou? Por quê?

Por fim, tomando as questões anteriores como base, e em uma roda de conversa, ressalte o caráter verossímil das obras mítico-literárias e leve os alunos a relacionarem as histórias dos personagens a vivências e situações, fatos reais, discutindo temas do cotidiano para dar, assim, maior significância à leitura mítico-literária.

2.5 V Etapa: Criação mítico-literária: o Registro do saber fazer

Nesta última aula, a proposta é que os alunos criem um mito como forma de colocar em prática tudo o que foi aprendido nas aulas decorridas. Para realização de tal feito, aconselhamos a aplicação do jogo “labirinto mítico-literário”, conforme a descrição feita logo abaixo.

APRESENTAÇÃO DO JOGO

O jogo “Labirinto mítico-literário” corresponde a uma “atividade fim”. Essa atividade tem como principais objetivos a verificação da aprendizagem dos assuntos e conteúdos mítico-literários, tratados ao longo do desenvolvimento da proposta interventiva; retomar as características principais dos mitos



explorados anteriormente; motivar os alunos à escrita de um novo mito, na medida em que se fornecem os elementos constitutivos dessa nova história, ao longo do percurso no labirinto. Apesar de a proposta interventiva estar voltada para a leitura, a produção escrita final servirá para que o aluno compreenda o processo de construção dos sentidos do texto durante os atos de pensar, planejar e produzir o texto, para que, assim, facilite também o processo de compreensão no ato da leitura.

Para aplicação do jogo deverão ser utilizados: um tabuleiro, figurando um labirinto, preenchido com números de 1 a 20, dispostos aleatoriamente ao longo dos possíveis caminhos para a saída; canetas coloridas, que servirão como o “fio de Ariadne”; 20 cartas com perguntas sobre as narrativas e direcionamentos para a construção de um mito; envelopes com orientações para entrada e saída do labirinto; e dados para estabelecer a ordem em que cada participante jogará. O jogo poderá ser realizado com grupos de dois a quatro jogadores, a depender da quantidade de alunos que houver na turma.

ORGANIZAÇÃO DO JOGO

Os alunos devem ser organizados em equipes com, no máximo, quatro integrantes, para somente depois serem distribuídos os materiais necessários para aplicação do jogo: tabuleiro, canetas coloridas, dados, cartas e envelopes. Cada grupo deve receber materiais idênticos para que todos comecem a jogar na mesma hora e se estabeleça a competição entre eles, membros do grupo, e entre os grupos. A quantidade de material a ser utilizado será definida de acordo com a quantidade de alunos por turmas e de quantos grupos serão formados em sala de aula. Neste caso, faz-se necessário um conhecimento prévio da turma para definição da quantidade exata do material a ser providenciado.

Após a distribuição das peças do jogo, deve ser esclarecido que a disputa ocorrerá tanto de forma interna, entre os jogadores, como externa, entre os grupos; por isso, terão duas categorias de vencedores: o individual em cada equipe, aquele/a que mais contribuiu, arquitetou para encontrar a saída, e o grupo que primeiro desenvolveu o texto e chegou à saída do labirinto. Portanto, é um jogo que requer simultaneamente um trabalho coletivo, mas esperteza de cada jogador individualmente para que se beneficie e ajude ao grupo ao mesmo tempo.

REGRAS DO JOGO

Com as peças do jogo em mãos, é hora de começar a jogar. Então, vamos às regras:

Primeiro, os grupos devem definir a ordem em que cada participante jogará, lançando o dado. A ordem será estabelecida da maior a menor pontuação retirada.

Em seguida, o participante que jogará primeiro fará a leitura do envelope de entrada para o grupo, a fim de que pensem nas estratégias e atitudes necessárias ao entrarem no labirinto. Neste momento, o professor/mediador deve tomar a palavra e dirigir-se a todas as equipes para reforçar, relembrar as características essenciais a um herói na luta diária em prol de si mesmo e do bem coletivo, a partir da pergunta proposta no envelope. Esta é uma motivação para o grupo seguir adiante com coragem, estratégia, sabedoria, unindo forças e pensando no coletivo para que alcancem êxito.

A cada lance, um jogador deve parar diante do número que encontrar no caminho e ler a carta para o grupo. Se for pergunta, deve se direcionar ao próximo jogador da rodada e efetuar a pergunta. Caso o jogador a quem foi dirigida a pergunta erre ou não saiba responder passará a vez para o próximo e a questão será debatida pelo grupo, já que precisarão do conhecimento levantado para auxiliar na produção do texto. Caso seja direcionamento para a escrita, todos poderão ajudar na execução do que for proposto. Caberá a cada equipe definir as

estratégias de escrita do texto. O professor/mediador deverá intervir somente se houver desordem ou desrespeito entre os jogadores.

As cartas estarão numeradas de 1 a 20, conforme a disposição dos números no labirinto, e dispostas numa mesa com a numeração virada para cima. Somente

poderão ser desviradas quando um dos jogadores escolher o caminho que passe pelo número correspondente. É obrigatório que se pare a cada número encontrado no caminho, pegue a carta, leia e execute o que for solicitado.

Como os números estão dispostos aleatoriamente em caminhos certos e errados, terão jogadores que poderão traçar caminhos errados e perder a chance de jogar, ou pouco contribuir para a chegada à saída, perdendo assim a oportunidade de serem vencedores da categoria individual. Ganhará nesta categoria quem traçar mais estratégias corretas durante o



percurso, deixando a marca predominante da cor de sua caneta no labirinto. A verificação será feita, ao fim do jogo, pelo professor.

Todos os grupos devem percorrer o labirinto até o fim para que a atividade de produção seja realizada. Porém, o grupo que chegar primeiro à saída com todas as etapas propostas executadas será o vencedor do jogo. No entanto, o jogo só acabará quando todos os grupos encontrarem a saída do labirinto e produzirem o texto, estabelecendo-se, assim, segunda, terceira, quarta, quinta, e sucessivas colocações.

A aplicação do jogo, além de motivar os alunos a escreverem brincando, proporcionará um momento de reflexão e de debate sobre as leituras realizadas, sobre a função e estrutura do texto mítico-literário, assim como poderá despertar a consciência da necessidade de cooperação e união durante o trabalho coletivo de escrita da narrativa para que se alcance êxito no jogo.

VARIANTES: a proposta de produção textual pode ser apresentada apenas no final do jogo, sendo sua realização a “tarefa-chave” de saída do labirinto, ou pode ser excluída totalmente da brincadeira. Neste caso, configurar-se-á tão somente numa atividade lúdica de revisão; devendo, portanto, constar no percurso só cartas com perguntas relacionadas às narrativas lidas e à função e características dos mitos. A variação, ou não, professor, dependerá do foco de sua proposta pedagógica.

2.6 Encerramento do projeto: exposição dos textos produzidos

Por meio de um evento culminativo, o encerramento da intervenção pedagógica pode ser feito com a exposição e compartilhamento dos mitos criados entre os alunos e para alunos de outra(s) turma(s), acompanhado de um lanche especial.

3 PALAVRA FINAL

A sequência didática apresentada pode ser adaptada para séries e propósitos diversos de leitura literária, pois os objetivos traçados de tornar as aulas de literatura mais significativas e de ampliar a competência leitora dos alunos podem ser estabelecidos para todas as séries do Ensino Fundamental. Os conhecimentos prévios sobre o gênero a ser explorado (conto, fabula, romance, crônica etc.) e sobre as especificidades da linguagem literária também são essenciais antes de toda e qualquer leitura literária, pois entender o processo de construção do texto e da linguagem auxilia nos atos de compreensão/interpretação, registro e compartilhamento dos sentidos construídos em comunidade.

A seleção das narrativas a serem exploradas também pode estar de acordo com os propósitos temáticos de leitura pré-estabelecidos por você, professor. Fazendo a escolha por outras narrativas ou outro gênero literário, basta adaptar os jogos e atividades aos objetivos de leitura e à série/idade dos alunos que tudo funcionará a contento, visto que a compreensão do processo de figurativização é essencial para a boa leitura de qualquer texto literário.

Então, observe que há muitas possibilidades de adaptação da proposta como um todo, que vão desde a mudança das narrativas, passando pela redução/alteração do número de registros, até à exclusão de alguma das etapas, se assim desejar.

Em relação aos jogos, necessita-se apenas que se modifique o conteúdo das cartas. Tudo é aplicável e adaptável, basta identificar os problemas pontuais de leitura de seu aluno e estabelecer, previamente, os propósitos de ensino/aprendizagem que se deseja alcançar.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.), Maria Aparecida Lino. **Da Língua ao Discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAIT, Beth. **A Personagem**. São Paulo: Ática, 1985. Disponível em <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/brait-b-a-personagem.pdf>> Acesso em 13 nov. 2017.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega: Volume I**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e Transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moises. 31ª ed.- São Paulo: Palas Athenas, 2016.

CANAL HISTÓRIA E CULTURA. **A verdadeira história da Mitologia Grega**. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VS222Hv_vNo. Acesso em 20 dez. de 2017.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. Disponível em <file:///D:/LIVROS/ELIADE,%20M.%20Mito%20e%20realidade.pdf> Acesso em 02 dez. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. Disponível em <file:///D:/LIVROS/fiorin-j-linguagem-e-ideologia.pdf> Acesso em 22 dez. 2017

LEWIS, C.S. Tradução de João Luís Ceccantini. Sobre o Mito. In: **Um experimento na crítica literária**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias Greco-Romanas**. 2ªed. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega** / Ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RUTHVEN, K.K. Tradução de Esther Eva Horivitz. **O Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SATO, Thiago. **Mitologia Grega: a criação do universo**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lEnyvhc8JM&t=370s>>. Acesso em 20 dez. de 2017.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003;

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011)

TERRA, Ernani. **Leitura do Texto Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

VASCONCELOS DA SILVA, Anazildo; RAMALHO, Christina. **História da epopeia brasileira: teoria, crítica e percurso**. Volume 1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.